



Sónia Raquel de Paiva Nunes Pereira **Português Língua Não Materna: Representações de Professores do 1.º CEB**



**Sónia Raquel de Paiva
Nunes Pereira**

**Português Língua Não Materna: Representações de
Professores do 1.º CEB**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Gestão Curricular, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã, Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

o júri

Presidente

Doutor Luís António Pardal, Professor Associado com Agregação da Universidade de Aveiro

Vogais:

Doutora Maria do Socorro Pessoa, Professora Adjunta IV da Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Doutora Maria Helena Ançã, Professora Associada com Agregação da Universidade de Aveiro (Orientadora)

agradecimentos

Agradeço,

à minha família pelo carinho e força que me transmitiram;

à minha orientadora de Mestrado, Doutora Maria Helena Ançã, por toda a paciência e amizade;

a todos os professores questionados, do Agrupamento de Escolas de Aveiro e do Agrupamento de Escolas de Viseu, por aceitarem colaborar nesta investigação;

às minhas amigas e colegas de Mestrado que sempre partilharam comigo as alegrias e os conhecimentos, mas também as dúvidas e as angústias;

aos que acreditam que podemos construir um mundo melhor, sendo que melhor é também poder oferecer a todos uma educação de qualidade.

palavras-chave

Educação Intercultural; Integração Escolar; Representações.

resumo

As escolas portuguesas recebem, no seu interior, um número cada vez mais crescente de crianças originárias de diversas partes do mundo e, portanto, com o português língua não materna. O sistema educativo português confronta-se, deste modo, com novos desafios de valorização da diversidade linguística e cultural, no sentido de formar cidadãos para uma sociedade cada vez mais plural, onde o diálogo com o Outro é fundamental.

É, nesta óptica, que pensamos ser crucial existir uma sensibilização à pluralidade linguística e cultural, constituindo um desafio à capacidade dos professores encontrarem modos de proporcionar actividades de ensino e de formação que permitam compreender a importância da diversidade e da integração destes alunos, tendo como referência as grandes finalidades da educação básica.

Partindo deste pressuposto, a presente investigação tem como principal objectivo identificar e analisar as representações das práticas lectivas e os conhecimentos de vinte e dois professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de modo a possibilitar a construção de um quadro de conhecimentos sobre a integração escolar dos alunos com português língua não materna.

Estes conhecimentos e representações das práticas lectivas são analisados a partir de um questionário implementado, no ano lectivo 2008/2009, a vinte e dois professores pertencentes a duas escolas do Agrupamento de Escolas de Aveiro e a duas escolas do Agrupamento de Escolas de Viseu.

Apesar dos alunos, com português língua não materna, inseridos nas turmas dos professores questionados não demonstrarem possuir, segundo estes últimos, dificuldades de integração escolar, deparámo-nos, por um lado, com alguma falta de esclarecimento, por parte dos docentes, de aspectos relacionados com a educação intercultural e com a legislação em vigor sobre a integração destes aprendentes. Por outro lado, verificámos, também, o esforço evidente que estes docentes fazem em procurar conhecer melhor os seus alunos, as suas origens, os seus costumes, assim como, a preocupação de adequar as metodologias de ensino, os conteúdos e os recursos materiais às situações específicas.

keywords

Intercultural Education; School Integration; Representations.

abstract

The Portuguese schools receive an ever more increasing number of children original of different parts of the world and, therefore, with the Portuguese not as their native language. This way, the Portuguese educative system is facing new challenges of valuation of the linguistic and cultural diversity, in order to form citizens for a more plural society, where the dialogue with the Other is fundamental.

It is in this optics that we think it to be crucial the existence of a linguistic and cultural sensitization to diversity, constituting a challenge to the capacity of professors to find ways to provide activities of education and formation that allow them to understand the importance of the diversity and integration of these pupils, having as reference the great purposes of the basic education.

Starting from this presupposition, the present inquiry has as its main purpose to identify and to analyze the representations of teaching experiences and the knowledge of twenty two professors of primary school, in order to turn possible the construction of a picture of knowledge on school integration of the pupils with Portuguese not as their native language.

These knowledge and representations of teaching experience are analyzed from an implemented questionnaire, in the school year 2008/2009, to twenty two professors belonging to two schools of the "Grouping of Schools of Aveiro" and to two schools of the "Grouping of Schools of Viseu".

Although the pupils with Portuguese not as native language, inserted in the groups of the questioned professors did not demonstrate to have difficulties concerning school integration, we came across, on the one hand, with some lack of clarification, on the part of the professors, of the aspects related with the intercultural education and the legislation in force on this thematic. On the other hand, we have also verified the evident effort that these professors are making in looking for to better know their pupils, their origins, customs, as well as their concern to adjust the education methodologies, the material contents and resources to the specific situations of these pupils.

Índice

Introdução	13
Capítulo I – Contextualização	
1. Diversidade linguística e cultural na sociedade portuguesa	17
1.1. Imigração em Portugal	17
1.1.1. Imigrantes africanos	22
1.1.2. Imigrantes brasileiros	23
1.1.3. Imigrantes de Leste	24
1.1.4. Imigrantes asiáticos	24
2. Diversidade linguística e cultural na escola	25
2.1. Alunos com português língua não materna	26
2.2. Problemas de integração	29
2.2. Medidas de acolhimento e escolarização	32
2.3. Problemas na formação de professores	34
3. Legislação portuguesa	38
Síntese	41
Capítulo II - Fundamentação teórica	
4. Educação intercultural	45
5. Integração escolar e língua não materna	49
6. Reflexão sobre Currículo	53
6.1. Currículo no 1.º ciclo do ensino básico	58
6.2. Gestão flexível do currículo	64
7. Representações	66
Síntese	72

Capítulo III - Enquadramento metodológico

8. Objectivos do estudo	75
9. População-alvo	76
10. Caracterização do meio em que decorre o estudo	76
10.1. Agrupamento de Escolas de Aveiro	77
10.2. Agrupamento de escolas de Viseu	79
11. Metodologia da investigação	80
11.1. Tipo de investigação	80
11.2. Método de investigação	81
11.3. Estratégia metodológica	82
11.4. Instrumento de recolha de dados	83
12. Recolha de dados	84
12.1. Questionário	85
Síntese	87

Capítulo IV – Análise e tratamento dos dados

13. Questionário a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico	91
14. Conclusões do estudo	165

Conclusões gerais

Conclusão	175
-----------------	-----

Bibliografia	181
---------------------------	-----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – População estrangeira residente em Portugal (1980 – 1989)	19
Quadro 2 – População estrangeira residente em Portugal (1990 – 1999)	20
Quadro 3 - População estrangeira residente em Portugal (2000 – 2002)	21

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Sexo dos docentes questionados	99
Tabela 2 – Idade dos docentes questionados	100
Tabela 3 – Nacionalidade dos docentes questionados	100
Tabela 4 – Língua materna dos docentes questionados	100
Tabela 5 – Docentes que viveram no estrangeiro	101
Tabela 6 – Habilitações literárias dos docentes questionados	101
Tabela 7 – Tempo de serviço dos docentes questionados	102
Tabela 8 – Anos de escolaridade leccionados pelos docentes questionados	103
Tabela 9 – Número de alunos com português língua não materna	103
Tabela 10 – Número de docentes que frequentam acções de formação	104
Tabela 11 - Número de docentes que frequentam acções de formação regularmente ou esporadicamente	104
Tabela 12 - Número de docentes que frequentam ou frequentaram acções de formação sobre português língua não materna	105
Tabela 13 – Conhecimento sobre educação intercultural e português língua não materna	106
Tabela 14 – Práticas lectivas promotoras de educação intercultural	111
Tabela 15 – Problemática da interculturalidade debatida na escola	113
Tabela 16 – Interculturalidade, valor promovido na escola	114
Tabela 17 – Conhecimento da legislação promotora de integração escolar dos alunos com português língua não materna	116
Tabela 18 – Políticas de apoio a alunos com português língua não materna	117
Tabela 19 – Projectos de integração escolar dos alunos com português língua não materna	119

Tabela 20 – Conhecimento dos alunos com português língua não materna	124
Tabela 21 – Conhecimento das culturas e ou países dos alunos com português língua não materna	125
Tabela 22 – Planificação	127
Tabela 23 – Adaptação do currículo	128
Tabela 24 – Selecção de conteúdos e materiais	130
Tabela 25 – Desenvolvimento de actividades	132
Tabela 26 – Informações sobre culturas e ou países	133
Tabela 27 – Desenvolvimento de actividades/estratégias	135
Tabela 28 – Expressar aspectos relacionados com a origem, cultura e língua materna ...	137
Tabela 29 – Clima de aprendizagem	138
Tabela 30 – Tempo lectivo	140
Tabela 31 – Espaço propício	142
Tabela 32 – Dificuldades específicas dos alunos com português língua não materna	154
Tabela 33 – Dificuldades específicas dos alunos com português língua não materna	155
Tabela 34 – Dificuldades específicas dos alunos com português língua não materna	158
Tabela 35 – Acolhimento dos alunos com português língua não materna	162
Tabela 36 – Acolhimento dos alunos com português língua não materna	163
Tabela 37 – Acolhimento dos alunos com português língua não materna	163

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Informação sobre educação intercultural e português língua não materna .	106
Gráfico 2 - De que forma os docentes de Aveiro obtiveram a informação	107
Gráfico 3 – De que forma os docentes de Viseu obtiveram a informação	108
Gráfico 4 – De que forma os docentes obtiveram a informação	108
Gráfico 5 – Prática lectiva promotora de educação intercultural	111
Gráfico 6 – Problemática da interculturalidade debatida na escola	113
Gráfico 7 – Interculturalidade, valor promovido na escola	115
Gráfico 8 – Conhecimento de legislação promotora da integração escolar dos alunos com português língua não materna	116
Gráfico 9 – Projectos de integração escolar dos alunos com português língua não materna	120
Gráfico 10 – Conhecimento dos alunos com português língua não materna	124
Gráfico 11 – Conhecimento das culturas e ou países dos alunos com português língua não materna	126
Gráfico 12 – Planificação	128
Gráfico 13 – Adaptação do currículo	129
Gráfico 14 – Selecção de conteúdos e materiais	131
Gráfico 15 – Desenvolvimento de actividades	132
Gráfico 16 – Informações sobre diferentes culturas e ou países	134
Gráfico 17 – Desenvolvimento de actividades/estratégias	136
Gráfico 18 – Expressar aspectos relacionados com a origem, cultura e língua materna	138
Gráfico 19 – Clima de aprendizagem	139
Gráfico 20 – Tempo lectivo	141
Gráfico 21 – Espaço propício	143

Gráfico 22 – Origem dos alunos com português língua não materna	146
Gráfico 23 – Origem dos alunos com português língua não materna	147
Gráfico 24 – Origem dos alunos com português língua não materna	148
Gráfico 25 - Origem dos alunos com português língua não materna com mais dificuldades	149
Gráfico 26 - Origem dos alunos com português língua não materna com mais dificuldades	150
Gráfico 27 - Origem dos alunos com português língua não materna com mais dificuldades	151
Gráfico 28 – Dificuldades comuns na aprendizagem da língua portuguesa	152
Gráfico 29 – Dificuldades comuns na aprendizagem da língua portuguesa	152
Gráfico 30 – Dificuldades comuns na aprendizagem da língua portuguesa	153
Gráfico 31 – Dificuldades de integração escolar dos alunos	158
Gráfico 32 – Dificuldades de integração escolar dos alunos	159
Gráfico 33 – Dificuldades de integração escolar dos alunos	161

ÍNDICE DE ANEXOS

Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Aveiro	Anexo 1
Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Viseu	Anexo 2
Questionário aos docentes do 1º CEB	Anexo 3

Introdução

Esta investigação tem como objectivo primordial identificar e analisar os conhecimentos e as representações das práticas lectivas de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de modo a possibilitar a construção de um quadro de conhecimentos sobre a integração escolar de alunos cujo português não é a sua língua materna, neste nível escolar.

Nesta introdução ao trabalho de investigação pensamos ser pertinente enunciar as principais razões que nos motivaram para este estudo. Assim, cada vez mais se tem vindo a constatar que as escolas portuguesas recebem no seu seio um crescente número de crianças originárias de outros países e, portanto, com português língua não materna. O sistema educativo português confronta-se, deste modo, com novos desafios de valorização da diversidade linguística e cultural, no sentido de formar cidadãos para uma sociedade cada vez mais plural, onde o diálogo com o Outro é fundamental. É, nesta óptica, que se torna crucial existir uma sensibilização à diversidade linguística e cultural, constituindo-se um desafio à capacidade dos professores encontrarem modos de proporcionar actividades de ensino e de formação que permitam compreender a importância da diversidade e da integração destes alunos, tendo como referência as grandes finalidades da educação básica.

Portugal tem vindo a tornar-se um país de acolhimento de falantes de outras comunidades linguísticas que passam, também, a frequentar as nossas escolas. Contudo, a Escola não está, ainda, preparada para responder a novos problemas que esta situação proporciona, como a integração de jovens com poucos ou nenhuns conhecimentos da língua portuguesa.

Sabemos que a língua assume um papel muito forte na construção da identidade de cada indivíduo e de cada comunidade, pelo que importa fazer interagir de modo positivo indivíduos de culturas linguísticas diferentes. O sucesso da integração escolar destas crianças, com português língua não materna, passa, também, pela aprendizagem da língua portuguesa, pois a língua é um veículo de comunicação por excelência, e sem o seu conhecimento torna-se difícil a socialização e a aprendizagem das diferentes áreas escolares. Como afirmam Pardal, Ferreira e Afonso (2007: 63), “a importância do conhecimento da língua do país de acolhimento como factor de integração dos imigrantes é, de há muito, conhecida pelas comunidades científicas e admitida, mais recentemente, no

plano das políticas linguísticas de diversos países”. Aprender a língua do país é poder adquirir os meios de comunicar, interagir, compreender, defender-se, confrontar-se com outra cultura, é poder abrir-se aos Outros (Grosso, Tavares e Tavares, 2008).

Deste modo, é fundamental os professores detectarem as dificuldades destas crianças na aprendizagem da língua portuguesa, valorizarem as necessidades especiais e particulares de cada um destes alunos, coordenar variados estilos de aprendizagem e diferentes níveis de conhecimento e utilizar estratégias de ensino e de aprendizagem que favoreçam a cooperação, entre todos os alunos da turma, com o objectivo último de promover a integração das crianças, com português língua não materna, no meio escolar.

A presente monografia está dividida em quatro capítulos principais. No primeiro capítulo procuramos apresentar a problemática através da qual se desenvolve todo o trabalho. Assim, como forma de contextualização da temática, pensamos ser pertinente realizar uma breve caracterização da diversidade linguística e cultural na sociedade portuguesa, da diversidade linguística e cultural na escola e da legislação portuguesa que apoia a integração das crianças com português língua não materna.

No segundo capítulo apresentamos a revisão da literatura, com o intuito de dar a conhecer o quadro teórico em que se apoia o nosso trabalho. Este divide-se em quatro partes principais: educação intercultural, integração escolar e língua não materna, reflexão sobre currículo e representações.

No terceiro capítulo apresentamos o enquadramento metodológico, onde descrevemos, primeiramente, o objectivo do estudo, seguido da população-alvo da nossa investigação, a caracterização do meio onde é desenvolvido o trabalho e a metodologia utilizada, tendo em conta o tipo de investigação, o método de investigação, a estratégia metodológica, o instrumento de recolha de dados e, por fim, expomos a recolha de dados.

No quarto capítulo, elaboramos a análise e o tratamento dos dados recolhidos, tecendo, no seu final, as conclusões do estudo efectuado.

Por último, realizamos uma breve conclusão geral com o objectivo de dar resposta às questões que levaram à nossa investigação, assim como, de fazer referência às limitações deste estudo e às suas implicações didácticas.

Capítulo I

Contextualização

Neste primeiro capítulo procuramos fazer referência à diversidade linguística e cultural que cada vez mais se faz sentir na sociedade portuguesa e, como consequência, também se vê reflectida no meio escolar.

A sociedade tem vindo a mudar e a escola assiste também a uma mudança social com a frequência crescente de alunos oriundos de diferentes países e culturas.

Assim, consideramos pertinente, neste capítulo de contextualização, fazer uma breve alusão à história da imigração em Portugal, bem como à diversidade linguística e cultural presente no sistema escolar português. Para isso, torna-se importante fazer referência aos alunos com português língua não materna, explicitando os problemas de integração existentes e algumas medidas de forma a solucioná-los. De igual modo, pensamos ser premente apresentar, de forma sucinta, a legislação portuguesa que pretende promover a plena integração destas crianças.

1. DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL NA SOCIEDADE PORTUGUESA

A transformação da sociedade portuguesa, ao nível da diversidade cultural e linguística, não é um fenómeno recente. No entanto, se até meados da década de noventa Portugal foi um destino privilegiado de imigrantes provenientes sobretudo dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), a partir dessa altura outros grupos de imigrantes adoptaram o nosso país como seu país de acolhimento.

Face a esta rápida mudança na sociedade portuguesa, torna-se importante, nesta nossa investigação, fazer uma breve alusão à história da imigração em Portugal.

1.1. A imigração em Portugal

Portugal foi, durante muitos séculos, um país de emigração, que via partir o seu povo para as mais variadas partes do mundo. Essas marcas estão bem patentes em diversos destinos portugueses, nas culturas de outros povos, nos espaços por onde passámos. Foi a partir, sobretudo, da década de sessenta que muitos portugueses emigraram à procura de melhores condições de vida que o nosso país não lhes conseguia oferecer e, por isso, ainda hoje se podem encontrar inúmeras comunidades portuguesas espalhadas por todo o mundo.

Nas últimas décadas, porém, Portugal tornou-se também um país de imigração, a que alguém chamou, como escreve Cruz (2004: 12), “o regresso das caravelas”. “Nas últimas décadas, Portugal, sem ter deixado de ser um país de emigração, passou a ser igualmente um país de imigração” (Pardal, Ferreira e Afonso, 2007: 63) pois, tem-se assistido nos últimos anos à entrada de um número considerável de estrangeiros.

Sempre possuímos no nosso país minorias estrangeiras, mas nunca com a expressão e as características da actual imigração. Podemos encontrar imigrantes provenientes de diferentes continentes pertencentes, por isso, a várias raças e etnias, portadores das mais diversas culturas, religiões e línguas. Assim, de um fenómeno quase imperceptível passou a ser, ao longo dos últimos anos, um fenómeno cada vez mais notório.

De acordo com Pardal, Ferreira & Afonso (2007: 64) podemos considerar que existem três gerações de imigração em Portugal. A primeira ocorre na década de setenta com um fluxo migratório de origem africano, na sequência da descolonização, ou seja, após o 25 de Abril de 1974, em que “Portugal acolheu perto de um milhão de habitantes, de origem portuguesa e africana” (Ançã, 2005). Nesta altura, Portugal é, sobretudo, procurado por imigrantes dos países lusófonos, dada a aproximação cultural e linguística, de raiz laboral.

Com a independência “dos cinco países africanos (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissáu, S. Tomé e Príncipe e Moçambique) dá-se o regresso definitivo a Portugal de um número significativo de emigrantes, que se revela um factor preponderante nas modificações da sociedade” (Sérgio, 2007: 18). A par do regresso destes portugueses, fixam-se no nosso país imigrantes africanos. Este fluxo é composto por “indivíduos e famílias que fogem a contextos de mudança e instabilidade política e, mais particularmente, a situações de guerra, podendo ser por isso considerado como migração de refugiados” (Machado, 1997: 21). Apesar das condições económicas que Portugal atravessa nesta época, não favorecerem a imigração económica, os imigrantes caboverdianos criaram uma cadeia migratória de cariz laboral, que se mantém até aos nossos dias.

A segunda geração ocorre entre os anos oitenta e os anos noventa, com “um desenvolvimento diversificado da imigração com origem na Europa, no continente americano e, em menor escala, no continente asiático” (Pardal, Ferreira e Afonso, 2007: 64).

Com a adesão de Portugal à então Comunidade Económica Europeia (1985-86), inicia-se uma crescente entrada de imigrantes vindos de vários pontos da Europa “que escolheram Portugal como país de residência, tanto por razões de aqui se terem radicado em situação de reforma como em exercício de actividades em espaços empresariais diversificados” (Rocha-Trindade, 2004: 174). Nos finais dos anos oitenta eram cerca de 101 011 os indivíduos imigrantes, que representavam apenas 1% da população total residente em Portugal, como podemos observar no quadro 1.

Países de Origem	Efectivos
Cabo Verde	27 972
Brasil	10 520
Reino Unido	7 761
Espanha	7 294
Estados Unidos da América	6 438
Venezuela	4 886
Angola	4 842
Alemanha Federal	4 482
Guiné-Bissau	3 347
França	3 019
Outros	20 450
TOTAL GERAL	101 011

Fonte: “Residentes Estrangeiros em Portugal, 1980-1989”, Lisboa, MAI / SEF, 2001

Quadro 1 – População estrangeira residente em Portugal (1980 - 1989)

Em termos numéricos, o primeiro lugar pertence claramente aos imigrantes originários de Cabo Verde, seguidos dos do Brasil, dos do Reino Unido e dos da Espanha. Angola aparece na oitava posição e Guiné-Bissáu na décima.

Nos anos noventa mantiveram-se as tendências quanto às origens dos imigrantes no nosso país, havendo um acréscimo para quase o dobro, aproximando-se dos 2% da população do país. Este surto de imigração ficou a dever-se, por um lado, à profunda crise em que mergulhou o continente africano e o da América Latina, assim como, a queda da ex-União Soviética e, por outro lado, ao desenvolvimento económico registado em Portugal após a sua entrada na União Europeia.

Nesta década observou-se uma presença significativa de imigrantes oriundos da República Popular da China, como podemos verificar no quadro 2.

Países	Efectivos
Cabo Verde	43 951
Brasil	20 851
Angola	17 721
Guiné-Bissau	14 217
Reino Unido	13 335
Espanha	11 122
Alemanha	9 605
Estados Unidos da América	7 975
Venezuela	3 396
China	2 762
Canadá	2 008
Outros	44 200
TOTAL GERAL	191 143

Fonte: “Residentes Estrangeiros em Portugal, 1990-1999”, Lisboa, MAI / SEF, 2002

Quadro 2 – População estrangeira residente em Portugal (1990 – 1999)

Em termos numéricos a imigração caboverdiana consolida-se e alarga-se a mais dois Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), Angola e Guiné-Bissáu. É também nesta fase que a imigração brasileira ganha grande impulso.

Esta imigração assume uma expressão maioritariamente laboral, pois “o sector da construção civil e das obras públicas adquiriu uma dependência estrutural da mão-de-obra imigrada” (Machado, 1997: 22), com a política de obras públicas sobretudo na região de Lisboa e Vale do Tejo e Algarve.

A partir de 2000 verifica-se “uma profunda alteração, tanto qualitativa como quantitativa, no panorama da imigração em Portugal” (Rocha-Trindade, 2004: 176).

Verifica-se um fluxo de imigrantes de Leste e do Brasil que procuram o nosso país em busca de melhores condições de vida e, assim, tentam fugir à instabilidade económica e social do seu país. De acordo com Ançã, (2003, citando Sousa, 2002, Pena Pires, 2002, 2003), “os motivos apontados para a fixação em Portugal, segundo alguns autores prendem-se com a relativa facilidade de legalização e de obtenção de trabalho.”

Esta terceira geração, “por volta dos anos 2000” (Ançã, 2003), veio consolidar a entrada de pessoas da Europa de Leste, com a lei do reagrupamento familiar. Esta vaga de entrada de imigrantes no nosso país veio aumentar em cerca de 100% o número de estrangeiros legalmente residentes em Portugal e alterar a hierarquia quantitativa das diferentes comunidades estrangeira residentes em Portugal (quadro 3).

Países	Residentes em 2001	Legalizados em 2001-2002	Residentes em 2002
Ucrânia	185	62 649	62 834
Brasil	23 541	35 272	58 813
Cabo Verde	49 930	7 940	57 870
Angola	22 630	7 678	30 308
Guiné-Bissau	17 580	4 104	21 684
Reino Unido	14 952	—	14 952
Espanha	13 584	—	13 584
Moldávia	27	12 050	12 077
Alemanha	11 143	—	12 044
Outros	70 030	45 065	115 095
TOTAL GERAL	223 602	174 558	39 816 010

Fonte : - “Estatísticas 2002”, Lisboa, MAI / SEF, 2002

Quadro 3 – População estrangeira residente em Portugal (2001 – 2002).

Como podemos verificar no quadro 3, em termos numéricos, há um predomínio de imigrantes Ucrânicos, seguidos de Brasileiros, Cabo-Verdianos e Angolanos.

Em termos gerais, de acordo com o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (2008), toda esta população estrangeira se distribui de forma dispersa por todo o território nacional, embora se encontre uma nítida preponderância na zona Litoral do país, com destaque para os distritos de Lisboa, Faro e Setúbal. Estas concentrações ficam a dever-se, sobretudo, às necessidades de mão-de-obra que se fazem sentir nestes aglomerados urbanos. A soma da população imigrante residente nos distritos citados corresponde a cerca de 68,8% do valor total de estrangeiros do país, expressando a assimetria na distribuição desta população pelo território nacional. Para além destes distritos, destacam-se, ainda, os distritos do Porto, Santarém, Leiria e Aveiro.

Porém, apesar de toda a informação recolhida sobre a entrada de imigrantes no nosso país, disponível no Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, é necessário ter em conta que muitos imigrantes ainda se encontram ilegais e, por isso, não fazem parte das estatísticas efectuadas. Assim sendo, existem quatrocentos e quarenta mil duzentos e setenta e sete estrangeiros legais residentes em Portugal, dos quais cerca de 71% pertencem às nacionalidades mais representativas no nosso país: Brasil, Ucrânia, Cabo Verde, Angola, Roménia, Guiné-Bissau e Moldávia (Serviços de Estrangeiros e Fronteiras, 2008).

Ao longo da história da imigração em Portugal, a população masculina possui índices muito superiores relativamente à população feminina, embora nos últimos anos esta tendência tenha sido mais atenuada, devido às leis do reagrupamento familiar.

Podemos, ainda, constatar que esta população estrangeira possui um baixo índice de envelhecimento, sendo que o grupo mais representativo tenha idades entre os vinte e os trinta e nove anos, com cerca de 48,5% do total de imigrantes, seguido do grupo com idades compreendidas entre os quarenta e os sessenta e quatro anos, com cerca de 30,56% e o grupo de indivíduos até aos vinte anos, com cerca de 17,45%. Existe também um grupo menos significativo, que representa apenas 3,44% desta população, que possui mais de sessenta e quatro anos (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, 2008). Esta informação revela que a maior parte da população imigrante em Portugal está em idade activa.

1.1.1. Imigrantes africanos

A presença de africanos em Portugal é já muito antiga, podemos dizer que começa no século VI com as invasões muçulmanas. Mas é no século XV que esta presença se torna uma realidade incontornável. Após a conquista de Ceuta, em 1415, “terão vindo para Portugal mais de 150 mil escravos (Godinho citado por Fontes, 2004) vindos do continente africano.

Contudo, as primeiras vagas de imigrantes africanos acontecem na sequência da guerra colonial e do fenómeno de emigração em massa a que se assistiu em Portugal a partir, sobretudo, de 1960. A escassez de mão-de-obra leva o governo a promover a vinda de cidadãos africanos para suprir as necessidades na construção civil e nas obras públicas.

Nos anos oitenta “assiste-se a um aumento exponencial da imigração ilegal, originária sobretudo de Cabo Verde, Angola, Guiné-Bissau, mas também de S. Tomé e Príncipe” (Fontes, 2004), que trabalham na sua esmagadora maioria na construção civil. Este aumento deve-se também ao Decreto-lei nº308/75 que vigorou até 1981 e que permitia a qualquer cidadão nascido nas antigas colónias portuguesas, até à data da sua independência, a situação de cidadão português.

A principal comunidade imigrante de origem africana é a caboverdiana, que não tem parado de aumentar. Em 1980 residiam em Portugal 21.022 caboverdianos, em 2000 cerca de 47.200, atingindo em 2003 os 69.000 imigrantes legalizados.

De acordo com Fontes (2004), “o número de imigrantes ilegais é provavelmente o dobro e vivem, geralmente, em bairros clandestinos à volta de Lisboa (Almada, Loures, Amadora e Sintra).

O nível de instrução médio dos imigrantes guineenses é elevado, não só comparando com a sociedade de partida mas, também, relacionando-os com a população portuguesa em geral. Grande parte destes imigrantes desempenhava, no seu país de origem, profissões científicas e técnicas, entre as quais a docência (Machado, 1996). Contudo, estes imigrantes inserem-se, na sua grande maioria, no mercado de trabalho português no sector da construção civil.

Como refere o mesmo autor (1997: 19), citando Saint-Maurice, “no caso da imigração caboverdiana, a mais antiga, sabe-se que o nível de escolaridade médio é bastante baixo”.

1.1.2. Imigrantes brasileiros

Durante séculos milhões de portugueses emigraram para o Brasil, agora muitos milhares de brasileiros vêm para o nosso país trabalhar em várias actividades, como a restauração, construção civil e comércio (Fontes, 2004).

Nos anos oitenta o número de imigrantes oriundos do Brasil foi bastante notório e, actualmente, esta população encontra-se espalhada por todo o país, embora a sua concentração seja maior na região de Lisboa. Esta comunidade imigrante é hoje muito diversificada em função do seu estatuto social, ou seja, “a maioria exerce trabalhos indiferenciados e mal pagos, mas um grupo muito significativo desempenha cargos importantes e qualificados” (ibidem).

Segundo Vianna (2003: 6) “provavelmente mais da metade dos imigrantes brasileiros tem formação escolar secundária. Uma parcela importante compõe-se de graduados universitários, a diversos níveis. Dentistas, engenheiros, técnicos superiores ou médios de informática, publicitários e profissionais da saúde serão as especialidades mais comuns entre os brasileiros com nível superior.”

Constituindo um dos principais conjuntos nacionais de imigrantes em Portugal, os imigrantes brasileiros desfrutam de um estatuto especial. “De facto, o seu número considerável, a sua expressão lusófona, a afabilidade do seu trato social e, em muitos casos, uma fácil adaptação a profissões do sector do comércio e dos serviços tornam-nos

facilmente integráveis no mercado de trabalho (Rocha-Trindade, 1995: 10).

Estes imigrantes estão inseridos em Portugal nas diferentes classes e categorias profissionais, existindo algumas desigualdades sociais que reproduzem um pouco aquilo que acontece no seu país de origem.

1.1.3. Imigrantes de Leste

Os imigrantes oriundos do Leste Europeu formam um conjunto de comunidades relativamente recentes. Os primeiros imigrantes foram comunidades de etnia cigana vindas da Roménia, que procuraram Portugal após a queda do Muro de Berlim, em 1989 (Fontes, 2004).

A grande vaga de imigrantes de Leste acontece depois do ano 2000, com a vinda de mais de 120 mil cidadãos. Estes imigrantes podem ser divididos em dois grandes grupos, de acordo com a sua língua e a sua cultura: imigrantes de países eslavos (Ucrânia, Rússia, Bulgária, Bielorrússia, Cazaquistão, Uzbequistão) e imigrantes de países latinos (Roménia e Moldávia)

Entre 2001 e 2002, o principal grupo de imigrantes em Portugal era constituído por cidadãos ucranianos, moldavos, romenos e russos. Estas comunidades não possuem qualquer ligação linguística nem cultural com o país de acolhimento, mas procuraram entrar no espaço da União Europeia com vista a uma melhor qualidade de vida.

Estes imigrantes de Leste têm características particulares que os distinguem dos outros imigrantes que procuram o nosso país, possuem frequentemente um nível de escolaridade bastante elevado, “o que é uma consequência característica dos sistemas educativos que vigoram nos respectivos países, com uma elevada percentagem de frequência do ensino secundário e uma significativa frequência de cursos superiores” (Rocha-Trindade, 2004: 177).

1.1.4. Imigrantes asiáticos

Desde o início do século XVI que se estabeleceram relações entre Portugal e a China. Os portugueses fundaram neste país uma importante comunidade luso-chinesa: Macau (Fontes, 2004).

Na década de oitenta, do século XX, chegam a Portugal imigrantes vindos da China e em 1999 surge nova vaga, como consequência da transferência de soberania de Hong Kong

(1997) e Macau (1999) para a República Popular da China.

Esta comunidade imigrante não conhece nem a língua nem a cultura do país de acolhimento e são considerados um grupo fechado em si mesmo. Com níveis de instrução baixo, dedicam-se essencialmente à restauração e comércio de produtos chineses, trabalhando em redes familiares e étnicas.

Os imigrantes provenientes da China espalharam-se um pouco por todo o país, apresentando maior concentração no litoral norte, Algarve e Lisboa.

Contudo, apesar dos imigrantes asiáticos serem na sua grande maioria originários da China, podemos encontrar em Portugal comunidades provenientes de outras regiões da Ásia, como da Índia.

2. DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL NA ESCOLA

Como referimos no ponto anterior, a sociedade portuguesa tem sofrido, desde as últimas décadas do século XX, várias mudanças, quer ao nível do aumento populacional, quer ao nível do número crescente de imigrantes oriundos dos mais diversos lugares do mundo.

Estas mudanças manifestam-se também na escola, que se torna um lugar privilegiado de diversidade sócio-cultural. Se a sociedade é cada vez mais multicultural, a escola passa a ter, igualmente, uma população de diferentes origens culturais e linguísticas, cabendo-lhe a responsabilidade de acolher e integrar esta população cada vez mais heterogénea.

Torna-se, então, premente a construção de um sistema educativo que respeite essa multiculturalidade, isto é, implementar na Escola uma educação de respeito pela diferença, que prepara os alunos para a vida em sociedade, tornando-os justos, responsáveis, solidários e tolerantes.

É nesta perspectiva que pensamos ser crucial abordar, neste estudo, aspectos ligados à presença de alunos com português língua não materna, aos seus problemas de integração e às medidas de acolhimento e de escolarização realizadas.

2.1. Alunos com português língua não materna

A presença de filhos de imigrantes no sistema escolar português é um facto cada vez mais consolidado nos nossos dias. Essa presença é bastante patente ao nível do ensino básico, em que podemos encontrar muitas dezenas de milhares de alunos.

Trata-se de uma realidade que tem vindo a aumentar, e que assim poderá continuar, dada a conjugação de três factores essenciais, como afirmam Machado, Matias e Leal (2005). Segundo estes autores, o aumento de alunos com português língua não materna no sistema escolar português fica a dever-se a “uma continuação de fluxos migratórios crescentemente heterogéneos, ao reagrupamento familiar dos imigrantes e ao nascimento de novos descendentes já em Portugal” (Machado, Matias e Leal, 2005: 695).

A presença crescente de novos públicos escolares no sistema educativo português tem suscitado grandes debates e reflexões, pois encontramos-nos perante uma nova realidade, onde há cada vez mais diversidade cultural e linguística na escola, tradicionalmente considerada, mais ou menos, homogénea. Segundo Leiria, Queiroga e Soares “as crianças, geralmente de classe média, que no início dos anos setenta, transitavam da escola primária para o então designado 1.º Ciclo do Ensino Secundário falavam todas português como língua materna e estavam também quase todas expostas, no seu ambiente familiar, à norma-padrão” (2005: 2).

Com a descolonização e com a democratização do ensino, entraram nas escolas portuguesas alunos filhos de cerca de um milhão de cidadãos oriundos das ex-colónias. Segundo os mesmos autores, esse facto não causou grande problema nas escolas porque estes alunos também eram falantes de variantes muito próximas da norma-padrão do português europeu. Por outro lado, Matos (1997: 27) contraria esta opinião afirmando que “o facto de o português permanecer língua oficial desses países, não significa que seja a (...) língua materna” destas crianças.

Todavia, apesar de muitos alunos falarem a língua padrão nas escolas, fora delas, têm pouco contacto com a norma-padrão e não dispõem de ambiente cultural propício ao sucesso escolar. Um grande número de imigrantes africanos vindos de Cabo Verde, Guiné-Bissau ou S. Tomé e Príncipe, são “falantes de uma língua crioula de base lexical portuguesa, dispoendo também, mas como língua segunda, de uma variante não escolarizada do português” (Matos, 1997: 28).

Além disso, para completar o leque de países em que o português é a língua oficial, começaram a chegar a Portugal, na década de noventa, indivíduos de nacionalidade brasileira, que possuem uma outra variante do português europeu.

De igual modo, nos últimos anos têm chegado ao nosso país muitos cidadãos de um número ilimitado de países, falantes de língua geneticamente muito distante do português como são o caso das línguas eslavas (russos, ucranianos...) e o mandarim (chineses).

Desta forma, crianças das mais variadas origens sociais, culturais e linguísticas têm vindo a frequentar e a enriquecer as escolas portuguesas, que se tornaram lugares privilegiados de diversidade sócio-cultural. Em termos quantitativos, de acordo com o relatório da Rede Eurydice sobre a população estudante de trinta países da Europa, existem cerca de 90 mil alunos oriundos das mais diversas partes do mundo a frequentar o sistema educativo português (Fontes, 2004).

Por seu turno, em 2005 foi efectuado, no âmbito de um projecto de investigação, *Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*, desenvolvido pelo Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC) com a colaboração da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), um inquérito com o objectivo de conhecer melhor a população estudante que não possui o português como língua materna. Esse inquérito foi aplicado no ano lectivo de 2004/05, a 15 397 alunos de 1 150 escolas portuguesas.

A análise deste inquérito refere que o maior número de alunos se concentra no 1.º ciclo do ensino básico, com cerca de 36 730 alunos, dos quais 63% são oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), 14% da Europa e 5% do Brasil.

No ano lectivo de 2004/05, aproximadamente 67% das escolas públicas portuguesas têm entre um a dez alunos cuja língua materna não é o português, destacando-se o Algarve como a região do país que concentra um maior número de escolas, cerca de 23%, com mais de cinquenta e um alunos nestas condições por escola. A região de Lisboa é a que mais concentra o maior número de alunos com português língua não materna (Instituto de Linguística Teórica e Computacional (Mateus et al, 2003-2005).

O conjunto de alunos que não tem o português como língua materna compõe-se principalmente por alunos não nascidos em Portugal, cerca de 80%, enquanto os outros 20% são alunos que nascem no nosso país, embora os seus pais sejam naturais de outros países. De forma global, no ano lectivo 2004/05, existiam nas escolas portuguesas cerca de

cento e vinte nacionalidades, com um total de oitenta línguas faladas (ibidem).

Contudo o sistema educativo português parece não estar preparado para esta diversidade linguística e cultural, deparando-se com problemas de integração das crianças e dos jovens que apresentam um conhecimento deficitário, ou muitas vezes nulo, da língua portuguesa.

É premente abriremos as portas das nossas escolas mas, principalmente, abriremos as nossas mentalidades e aceitarmos estes alunos como alunos com direitos iguais aos portugueses e aceitar que esta é uma nova realidade social do nosso país. Cabe ao Ministério da Educação aprovar leis com vista a plena integração destes jovens, mas também verificar se essas mesmas leis são aplicadas nas escolas de acordo com o regulamento. Não é possível apurar o número de escolas que têm capacidade para concretizar algo que há anos que está, ainda que genericamente, previsto na lei: "as escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não é o português" (Decreto-Lei nº 6/2001, Artigo 80º).

Segundo Pereira (2006a),

“foram os professores que alertaram desde o início dos anos noventa para a existência de problemas de domínio da língua portuguesa entre as crianças das chamadas minorias, marcadas pelo insucesso escolar, contrariando, ou pelo menos matizando, a crença comum, mesmo no discurso oficial da época, de que as dificuldades de aprendizagem eram essencialmente fruto de condições sociais desfavoráveis e do desconhecimento das regras de comportamento, para já não falar de dificuldades de raciocínio”.

Muitos professores recebem nas suas salas de aulas, que são vocacionadas para o ensino em português e do português como língua materna, crianças que não têm conhecimentos da língua portuguesa. Se tivermos em conta a história pessoal de cada um dos alunos verificamos que as oportunidades de aprendizagem que se têm ao longo da vida são determinantes no processo de aquisição, desenvolvimento e aprendizagem de uma língua, variando bastante de indivíduo para indivíduo. Deste modo, podemos estabelecer cinco grandes grupos que, no que à língua portuguesa respeita, requerem atitudes diferentes por parte da escola:

1. “Alunos para quem o Português Europeu ou o Português Brasileiro sempre foi língua materna, língua de comunicação com os seus pares e foi sempre a língua da escola e da família;
2. Alunos para quem a língua materna, a língua de comunicação com a família e com os seus pares fora do ambiente escolar, não é nenhuma das variedades do português;
3. Alunos, filhos de emigrantes recém-regressados a Portugal, para quem o português é língua materna, mas que não foi ou não foi sempre a língua da família, da escola e da comunicação com os seus pares;
4. Alunos para quem a língua materna, a língua de comunicação com os seus pares e com a família, é geralmente um crioulo de base lexical portuguesa e, eventualmente, uma variedade do português;
5. Alunos com um quadro linguístico complexo: a língua da primeira infância, de comunicação com os seus pares e com a família, é uma (ou mais que uma) língua genética e tipologicamente mais afastada do português; em dado momento, esta língua pode ter sido abandonada e substituída por uma variedade não escolarizada do português” (Ministério da Educação, 2008: 7).

Como estância de socialização que é, a escola deve acolher e integrar os seus alunos cumprindo o seu papel a favor da redução da exclusão social. Tal como afirma Goumoëns, “il est temps aujourd’hui, de rompre avec la tradition monoculturelle de l’école en cherchant des voies nouvelles” (1994:3). Mas, para que a heterogeneidade cultural e linguística das escolas possa ser gerida de forma a potenciar a igualdade de oportunidades de sucesso educativo, é fundamental conhecer a realidade e perceber os problemas de integração existentes, assunto que abordaremos em seguida.

2.2. Problemas de integração

Perante o cenário de heterogeneidade linguística e cultural com que a sociedade portuguesa se tem vindo a confrontar, e mais concretamente a escola portuguesa, é necessário proceder à integração dos cerca de 90 mil alunos estrangeiros que frequentam o sistema educativo português (Ministério da Educação, 2005).

Os alunos com português língua não materna podem, geralmente, apresentar três necessidades distintas, como refere o documento orientador do Ministério da Educação denominado Programa para Integração dos Alunos que não têm o Português como Língua Materna (2005). Uma dessas necessidades é a linguística. Este problema resulta do total ou parcial desconhecimento da língua oficial do país de acolhimento, que traz consequências quer nas relações interpessoais e sociais, quer na aprendizagem das restantes disciplinas curriculares e não curriculares (ibidem).

Os alunos estrangeiros enfrentam várias dificuldades, nomeadamente no que diz respeito à necessidade de fazer a aprendizagem de uma nova cultura e de uma nova língua. Esta nova língua assume o estatuto de língua segunda e não de língua estrangeira porque, segundo Ançã (1999), “língua segunda é a língua oficial e escolar, enquanto a língua estrangeira, apenas espaço da aula de língua”.

A cultura pode ser considerada como um conjunto de sistemas simbólicos, na primeira linha dos quais se situa a língua. De facto, é através da língua que os significados são produzidos e assimilados, o acesso comum à língua é que vai permitir o acesso à cultura. “Conhecer a língua do país de acolhimento não é apenas uma condição necessária e indispensável para se ser autónomo, é também, e sobretudo, uma condição de desenvolvimento pessoal, familiar e cultural” (Grosso, Tavares e Tavares, 2008: 5).

De ressaltar que estes grupos minoritários vão aprender a língua portuguesa na escola, mas na sua maioria no ambiente familiar vai predominar a sua língua materna.

“A influência das línguas maternas tem sido sobrevalorizada na aquisição de uma língua não materna, isto é, tem sido frequentemente considerada o único factor a ter em conta no ensino e na aprendizagem de uma língua não materna” (Mateus, 2005), mas não podemos esquecer outros factores igualmente importantes.

Desta forma, outras das dificuldades sentidas por estes aprendentes é a nível curricular (Ministério da Educação, 2005). Existem diferenças entre o currículo do país de origem do aluno e o currículo do seu país de acolhimento. Estas diferenças podem estar presentes em conteúdos declarativos, como são os casos, por exemplo, da História e da Geografia do país de acolhimento e em aprendizagens instrumentais essenciais.

A grande dificuldade destes alunos reside na língua, mas como podemos constatar não é a única. Muitas vezes os métodos de ensino e de aprendizagem são diferentes dos utilizados nos países de origem destes alunos. Comparativamente, as crianças com

português língua não materna oriundas dos países do Leste da Europa estão habituadas a um sistema educativo de nível mais exigente relativamente aos alunos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), que apresentam grandes dificuldades devido ao baixo nível de preparação escolar que trazem do seu país de origem.

Existem, também, problemas de integração que resultam das diferenças culturais e sociais entre os países de origem e de acolhimento. Assim, para além dos elementos exclusivamente linguísticos, existem aspectos externos que condicionam a aquisição de uma língua não materna: as características socioeconómicas e socioculturais do aprendente, o estatuto sociocultural das duas línguas, a integração do aluno na turma, na escola e no currículo escolar do país de recepção.

Não podemos ainda esquecer que muitos alunos com português língua não materna enfrentam problemas de natureza institucional. Segundo Sérgio (2007: 46):

“a equivalência de diplomas, que coloca grandes entraves à sua integração, uma vez que é generalizada a prática da desclassificação, (atribuição de notas inferiores às dos diplomas obtidos, ou mesmo a colocação num nível inferior àquele que o aluno frequentava no estrangeiro), bem como, o facto dos professores se encontrarem pouco preparados para acompanhar este tipo de alunos, cujas necessidades diferem de um público homogéneo, monolíngue e monocultural”.

A par dos factores externos enunciados, têm sido postos em relevo aspectos psicolinguísticos presentes nos processos mentais envolvidos na aquisição de uma língua não materna. É importante referir o papel que têm as características individuais do aluno, como a idade, o sexo, a personalidade, entre outros, e mesmo a valorização que é atribuída na escola à presença das diferentes línguas maternas das crianças.

Segundo o exposto, pensamos que a grande diversidade linguística e cultural, presente na sociedade e na Escola, deve ser aproveitada para criar espaços para as línguas maternas das crianças e enriquecer, assim, todo o panorama educativo. Para o efeito, e numa tentativa de acolher e integrar as crianças com português língua não materna, têm vindo a ser aplicadas algumas medidas de acolhimento e escolarização, que serão abordadas em seguida.

2.3. Medidas de acolhimento e escolarização

No que concerne às medidas de acolhimento e escolarização, de acordo com o Decreto-lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, as escolas e os agrupamentos de escolas devem desenvolver o seu projecto educativo em conformidade com as necessidades presentes no contexto em que se encontram inseridos, de forma a criar condições de integração e acesso ao currículo de todos os alunos.

O acolhimento e a integração dos alunos dizem respeito a toda a comunidade educativa, não só aos professores, que deve unir-se na construção de uma escola aberta a todos, promotora do respeito e da valorização pela diferença.

As medidas de acolhimento dizem respeito à integração destas crianças, no sentido de facilitar a sua socialização e, consequentemente, a sua integração a nível escolar, social e linguístico. Estas medidas de integração encontram, no entanto, respostas múltiplas e variam em função dos diferentes contextos nacionais, sobretudo em consequência dos problemas orçamentais e estruturais que a sua concretização implica, devido ao aumento do número de imigrantes de proveniência cada vez mais diversificada. Os vários estados-membros adoptam diferentes soluções de organização da vida escolar dos aprendentes imigrantes, as quais podem, no entanto, ser agrupadas em duas grandes modalidades: a separação inicial e a integração imediata (Tavares, 2006).

“A actual legislação europeia sobre a educação das crianças imigrantes procura que, para além do direito fundamental à educação, se tomem, por um lado, disposições específicas para a aprendizagem da língua do país de acolhimento, tendo em vista facilitar a sua integração na sociedade e na escola, e, por outro, da sua própria língua materna, proporcionando-se assim que preservem a sua herança cultural própria” (Tavares, 2006: 20).

De acordo com os princípios da organização e gestão curricular, estipulados no artigo n.º 8 do Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro (ensino básico) e no artigo n.º 5 do Decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de Março (ensino secundário), foi elaborado o Documento Orientador - Programa para a integração dos alunos que não têm o português como língua materna – onde são enunciadas medidas para fazer face a esta nova realidade escolar. Assim, para conhecer melhor estas crianças e as ajudar a colmatar as suas dificuldades na aprendizagem do português, é necessário organizar o processo individual escolar dos

alunos. Esse processo deve fazer referência à língua materna e outras línguas conhecidas pelo aluno e/ou pelo agregado familiar e a indicação do nível de proficiência em língua portuguesa e noutras línguas. É, também, criada uma equipa multidisciplinar e multilingue, que tem como função “propor e desenvolver estratégias adequadas às situações concretas” destes aprendentes, e aplicado um teste diagnóstico, a fim de avaliar o nível de proficiência linguística dos alunos em língua portuguesa nas competências de compreensão oral, leitura, produção escrita e produção oral (Ministério da Educação, 2005: 12).

Por outro lado, as medidas de escolarização, segundo o mesmo documento, concretizam-se através do acompanhamento dos alunos depois de avaliados. Em função do resultado obtido no teste diagnóstico, os alunos devem ser colocados em grupos de nível de proficiência: iniciação, intermédio e avançado. A criação destes grupos de nível de proficiência permite que os aprendentes se adaptem mais facilmente ao sistema educativo nacional, pois existe um acompanhamento sistemático que procura ajudá-los a fazer face às suas dificuldades e, assim, integrá-los mais rapidamente no currículo regular. “É preciso ser-se proficiente em português para agir, ser um actor social, exercer uma cidadania plena e consciente” (Grosso, Tavares e Tavares, 2008: 6).

A metodologia de ensino da língua portuguesa a adoptar para estes grupos deve ser de língua segunda, havendo a preocupação de desenvolver princípios, objectivos e competências linguísticas tendo em conta a transversalidade da língua portuguesa. Os alunos devem continuar a seguir este currículo especial até terem atingido um nível de compreensão oral que lhes permita seguir o currículo geral. Uma vez integrados, devem continuar a dispor de formação suplementar até que a sua competência e o seu desempenho estejam próximos dos seus pares falantes do português língua primeira.

As aprendizagens são avaliadas através de entrevistas periódicas com cada um dos professores das diferentes disciplinas (2º e 3º ciclos) sendo a decisão da sua integração ou não no currículo geral tomada pelo colectivo de docentes. O desempenho do aluno é registado no seu processo individual.

Outra medida de escolarização diz respeito à definição do perfil do professor de português língua não materna. “Tendo em conta que a língua assume um papel importante na construção da própria identidade e que o relacionamento humano pressupõe a interpretação de comportamentos, ensinar uma língua, para além dos seus conteúdos lexicais e gramaticais”, é ensinar também a comunicar com o outro, respeitando a

diferença e valorizando-a (Ministério da Educação, 2005: 20). O professor, para além da formação académica, tem de ter uma atitude aberta e tolerante relativamente a outras culturas, a outros costumes, a outras línguas; tem de estar receptivo a novas aprendizagens; tem de ser capaz de partir das experiências, necessidades e interesses dos alunos, envolvendo se possível toda a comunidade escolar, no processo de ensino e de aprendizagem.

Deste modo, para além das medidas de acolhimento e de escolarização, tão importantes na integração escolar das crianças com português língua não materna, é fundamental que os professores também se encontrem devidamente preparados para esta diversidade cultural e linguística, que se encontra cada vez mais presente nas nossas escolas. Daí a importância de abordar, em seguida, a temática da formação de professores.

2.4. Formação de professores

Como já referido, nas últimas décadas, tem-se tornado cada vez mais marcante a diversidade cultural e linguística da sociedade e a presença dessa mesma diversidade nas escolas portuguesas. Como refere Leite (2002: 66),

“hoje no mesmo espaço geográfico, constatamos a convivência de pessoas de diferente cor de pele e aspecto físico, com diferentes hábitos de vida, com religiões diferentes, com pessoas que exprimem sentimentos de modos muito distintos e que se orientam por valores muito diversos”.

A educação tem, assim, de adoptar como princípio orientador o aprender a viver com o outro, o aprender a viver com a diferença. É importante referir que, actualmente, em muitos estabelecimentos de ensino estes alunos representam a maioria da população escolar (por exemplo na Damaia e na margem sul do Tejo) e muitos professores continuam sem receber formação suficiente no sentido de saber como acompanhar crianças de outras línguas maternas que não o português, mais concretamente o português europeu.

A escola e o professor desempenham um papel insubstituível na integração social destes alunos, competindo-lhes, essencialmente, evitar situações de marginalização. O docente tem de possuir não só um conhecimento sólido dos conteúdos que pretende abordar, mas também conhecimentos linguísticos e culturais, de metodologias e estratégias

de didáctica das línguas estrangeiras.

Têm pouco mais de uma década de existência as licenciaturas que habilitam os seus formandos para a docência do português língua não materna. As Faculdades de Letras de Lisboa, Porto e Coimbra leccionam licenciaturas em Língua e Cultura Portuguesas ou em Estudos Portugueses com variante ou especialização em Ensino de Português Língua Não Materna. “Por outro lado, numa tentativa de preparar um maior número de professores de Língua Materna para o ensino do Português Língua Não Materna, estas e outras faculdades criaram cursos de especialização e de pós-graduação nesta área” (Pinto, 2007: 10).

Há, também, algumas universidades, a Associação de Professores de Português e o Instituto Camões, que organizam acções de formação de ensino e de aprendizagem de português língua não materna, com a finalidade de oferecer uma preparação, embora menos exaustiva, nesta área.

É necessário apostar na formação dos professores, tendo em conta o papel do docente enquanto mediador cultural e respeitador das diferenças. Essa formação visa “abordar e consciencializar os professores face às variedades culturais encontradas nas suas escolas” (Pereira, 2006a). O professor não pode dar importância apenas à consolidação de conhecimentos de regras fixas da gramática, tem, acima de tudo, a obrigação de ensinar a língua, de modo a que estes alunos a consigam utilizar no seu uso diário. A preparação da sua prática educativa deve ser realizada com a preocupação de colocar em evidência as quatro competências essenciais para a comunicação, ou seja, como escreve Leite (2002: 86), dar “prioridade ao desenvolvimento das competências ouvir, falar, ler e escrever” de que depende o sucesso escolar, social e profissional destas crianças. Estudos recentes sobre os níveis de literacia em Portugal referem que a Escola não desenvolve nos alunos, de forma eficaz, as competências comunicativas básicas.

A presença de alunos com português língua não materna obriga o sistema educativo português a adoptar “estratégias próprias da didáctica das línguas segundas e estrangeiras” (ibidem). É preciso não esquecer que as aprendizagens linguísticas destas crianças interferem de modo complexo na realização de todas as outras aprendizagens, nomeadamente nas diferentes áreas curriculares, e funcionam como factor de integração quer social, quer escolar. Por isso,

“a intervenção junto desses indivíduos ou grupos ganhará se for implementado pela concepção e desenvolvimento de projectos aglutinadores de

aprendizagem da língua que impregnem todo o currículo, e que partam de um diagnóstico atento das necessidades de aquisição/desenvolvimento linguístico dos alunos estabelecendo-se, de forma articulada, linhas de acção promotoras do crescimento linguístico, de desenvolvimento da criatividade e do enriquecimento intercultural” (Leite, 2002:88).

Assim, na formação inicial e contínua dos docentes são, geralmente, detectados problemas no âmbito da preparação cultural, ou seja, os professores demonstram um insuficiente conhecimento das culturas dos seus alunos e uma visão demasiado etnocêntrica da própria cultura, e a dificuldade de identificar problemas para uma intervenção eficaz.

Como forma de tentar colmatar estas lacunas, a autora acima citada refere ser premente integrar um plano de formação capaz de dotar o docente de “instrumentos úteis à análise das situações plurilingues e pluriculturais” (ibidem). Este tipo de formação deve investir na capacitação do professor pesquisar informação relevante, tomar consciência para questões relacionadas com a pluralidade dos seus alunos, de abandonar uma visão monocultural e monolinguística em detrimento de uma visão pluralista. Procurar, assim, o desenvolvimento de competências pedagógicas no âmbito de uma educação intercultural, aprendendo a acolher e a integrar os alunos com português língua não materna, tanto a nível escolar, como social e linguístico, aprender a reconhecer a origem dos erros e das dificuldades dos seus alunos.

Neste sentido, é premente o professor desenvolver competências pessoais e interpessoais como forma de compreensão da multiculturalidade presente na escola, desenvolvendo um espírito tolerante e humanista para a realização de uma prática pedagógica com base numa educação para a solidariedade. É fundamental aprender a reconhecer as semelhanças existentes entre os diversos alunos e não se centrar apenas nas diferenças, pois só assim se pode valorizar a cultura de cada aluno.

Deste modo, da formação inicial de professores deve, segundo Leite (2002), fazer parte uma dimensão intercultural que ajude os docentes a se consciencializarem do valor, da originalidade, no fundo, do contributo das diversas culturas para o acto educativo.

De acordo com Pessoa (2007), os cursos de Formação de Professores do ensino básico devem dar a possibilidade de o futuro docente poder:

- “a) Ser culturalmente sensível para aceitar todas as diferenças de suas salas de aula;
- b) Perceber que cada aluno não só é diferente, mas também aprende de maneira diferente;
- c) Respeitar os valores dos alunos e ensiná-los a respeitar os valores do Outro;
- d) Transmitir valores como acréscimo e não como forma de substituição;
- e) Livrar-se do preconceito racial, lingüístico e social;
- f) Despertar o amor à Língua Portuguesa como língua de aproximação e jamais língua de afastamento” (Pessoa, 2007: 29 e 30).

Contudo, o profissional consciente sabe que a sua formação não termina com a conclusão do seu curso. Esta aponta-lhe caminhos, fornece-lhe conceitos e ideias, mas não é suficiente porque a sociedade onde se insere encontra-se em permanente mudança. O docente tem de estar sempre actualizado para poder acompanhar as novas exigências, praticando, deste modo, um ensino de maior qualidade, preocupado com a importância de realizar uma prática pedagógica inovadora que procura preparar os seus alunos para o verdadeiro exercício da cidadania.

São muitos os autores que mostram uma grande preocupação pela promoção de uma formação continuada dos docentes, porque esta está voltada para o professor em exercício e tem como função contribuir para o docente ampliar os seus conhecimentos e alterar de forma crítica a própria prática educativa (Candau, 1996; Perrenoud, 2002; Nóvoa, 1995; Mizukami, 1996; Huberman, 1992).

Como afirma Nóvoa (1995) a formação continua do professor deve estimular o desenvolvimento da visão crítica e reflexiva, fornecendo-lhe meios de aprimoramento do pensamento e das práticas autónomas e facilitando-lhe uma dinâmica profissional com base na partilha de ideias e opiniões.

A diversidade cultural e linguística presente na Escola exige dos professores, como abordamos anteriormente, um esforço permanente de actualização para que a integração escolar das crianças, com português língua não materna, seja feita de forma plena. Essa

diversidade deve ser encarada por todos como um factor de integração e coesão, para isso existe em Portugal alguma legislação, de que fazemos referência em seguida.

3. LEGISLAÇÃO PORTUGUESA

Em Portugal, no que diz respeito à educação e segundo a legislação em vigor, os alunos com português língua não materna possuem os mesmos direitos que os alunos portugueses. O sistema educativo português defende uma educação pela “igualdade, em conformidade com o direito à educação e no respeito pela manutenção da língua e da cultura de origem” (Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2005). A escola é um importante espaço de um processo de ensino e aprendizagem assente em valores do bem comum, onde se promove o respeito, a tolerância e a cooperação e se combatem as desigualdades sociais e as atitudes discriminatórias. Só assim a escola consegue “fomentar o diálogo entre culturas, em condições de igualdade e de reciprocidade” (ibidem).

Numa sociedade multicultural, como é a portuguesa, o reconhecimento pelas necessidades individuais de todos os alunos e, em particular, das necessidades específicas dos alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional devem ser assumidos como princípio fundamental através da construção de projectos curriculares que assegurem condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo.

No contexto da legislação portuguesa merece especial destaque o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, que confere “às escolas e agrupamentos a responsabilidade em proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos do ensino básico cuja língua materna não é o português”. No artigo 8º, podemos ler que “as escolas devem proporcionar actividades para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português” (Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro).

Incumbe, pois, às escolas encontrar respostas adequadas para que estes alunos usufruam de actividades que lhes garantam um domínio suficiente da língua portuguesa enquanto veículo dos saberes escolares, permitindo a sua integração no sistema educativo nacional.

Ainda no ano de 2001, a Lei n.º 105/2001 de 31 de Agosto, estabelece o estatuto legal de mediador sócio-cultural. A Assembleia da República decreta, no artigo n.º 1:

“1- É criada a figura de mediador sócio-cultural, que tem por função colaborar na integração de imigrantes e minorias étnicas, na perspectiva do reforço do diálogo intercultural e da coesão social”.

E no artigo n.º 2:

“1 - O mediador sócio-cultural promove o diálogo intercultural, estimulando o respeito e o melhor conhecimento da diversidade cultural e a inclusão social.

2 - São competências e deveres do mediador sócio-cultural, nomeadamente:

a) Colaborar na prevenção e resolução de conflitos sócio-culturais e na definição de estratégias de intervenção social; c) Facilitar a comunicação entre profissionais e utentes de origem cultural diferente; e) Promover a inclusão de cidadãos de diferentes origens sociais e culturais em igualdade de condições” (Lei n.º 105/2001 de 31 de Agosto).

O Despacho n.º 1438/2005 (2.ª série) de 4 de Janeiro estipula que: “1 — Sempre que um aluno revele dificuldades ou capacidades excepcionais de aprendizagem, em qualquer momento do ano lectivo, o professor do 1.º ciclo e o conselho de turma dos outros ciclos analisam a situação específica do aluno e definem a(s) medida(s) de apoio educativo a adoptar” (Despacho n.º 1438/2005 (2.ª série) de 4 de Janeiro).

Segundo este documento, entende-se por apoio educativo o “conjunto das estratégias e das actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou no seu exterior, que contribuam para que os alunos adquiram as competências, de forma a possibilitar o sucesso educativo de todos os alunos” (ibidem). Assim, compete ao conselho pedagógico da escola ou agrupamento assegurar a aplicação e a avaliação das medidas de apoio educativo, que podem apresentar diferentes modalidades: pedagogia diferenciada na sala de aula; programas de apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno; programas de compensação em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo; e programas de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros.

Em 2006, com o Despacho Normativo n.º 7/2006 de 6 de Fevereiro, determinam-se os “princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação das actividades curriculares e extracurriculares específicas a desenvolver pelas escolas e agrupamentos de escolas no domínio do ensino da língua portuguesa como língua não materna”, aplicando-se estes aos alunos dos três ciclos do ensino básico, inseridos no sistema educativo nacional, cuja língua materna não seja o português.

De acordo com o artigo n.º 2 são criados, com base no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, três grupos de nível de proficiência linguística, iniciação, intermédio e avançado. Estes grupos de proficiência linguística são determinados em função dos resultados obtidos pelos alunos na avaliação diagnóstica em língua portuguesa, após análise das suas competências de compreensão oral, leitura, produção oral produção escrita.

No artigo n.º 3 em relação ao funcionamento, a planificação do trabalho para cada grupo de nível de proficiência linguística é efectuada tendo em conta as características individuais dos alunos e do grupo que integram, bem como as orientações nacionais para o ensino da língua portuguesa como língua não materna. Os aprendentes inseridos nos níveis de proficiência iniciação e intermédio “beneficiam de actividades em língua portuguesa como língua não materna, cuja carga semanal corresponde a um período de noventa minutos, no âmbito da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado” (Despacho Normativo n.º 7/2006 de 6 de Fevereiro). Os alunos de nível avançado consideram-se aptos no domínio da língua portuguesa, permitindo-lhes acompanhar o currículo nacional.

O professor titular da turma do 1.º ciclo e os professores de cada conselho de turma devem contribuir para a construção de materiais didácticos e para a construção de glossários temáticos para as áreas curriculares e, no decurso do ano lectivo o aluno, de acordo com o seu progresso, pode transitar de grupo de nível de proficiência linguística.

No que refere à avaliação, descrita no artigo n.º 6 do Despacho Normativo acima mencionado, serão efectuadas as seguintes medidas:”aplicação de um teste diagnóstico de língua portuguesa, no início do ano lectivo ou no momento em que o aluno iniciar as actividades escolares; definição de critérios de avaliação específicos, após conhecimento dos resultados do teste diagnóstico, de forma a adaptar o projecto curricular de turma às necessidades do aluno; elaboração de testes intermédios para avaliar continuamente o progresso dos alunos em língua portuguesa, nas competências de compreensão oral, leitura,

produção oral e produção escrita” (Despacho Normativo n.º 7/2006 de 6 de Fevereiro, artigo n.º 6).

No final do ano lectivo, e após a avaliação final, a direcção executiva envia à direcção regional de educação o respectivo relatório de avaliação, do qual devem constar elementos como o público-alvo, os recursos mobilizados, as modalidades adoptadas e os resultados alcançados, incluindo: os dos alunos que foram inseridos em grupo de nível de proficiência e que transitaram de ano; e os dos alunos que não foram inseridos em grupo de nível de proficiência, razões justificativas e resultados dos mesmos.

Outros excertos de textos de diplomas legais relativos ao português língua não materna (ainda que indirectamente), é por exemplo, o Decreto-Lei n.º 219/97, que refere no artigo n.º 16, alínea 1:

“os candidatos que ingressam no sistema educativo nacional através do processo de equivalência de habilitações devem beneficiar de um esquema de apoio pedagógico adequado à sua situação e compatível com as possibilidades do estabelecimento de ensino” e “o apoio pedagógico deve centrar-se na eliminação das dificuldades sentidas pelo estudante, designadamente no domínio da língua portuguesa” (Decreto-Lei n.º 219/97, artigo 16º, alínea 1).

SÍNTESE

Ao longo deste capítulo procurámos efectuar uma breve abordagem da história da imigração em Portugal, com especial incidência para a entrada no nosso país de imigrantes provenientes da África (PALOP), da América (Brasil), da Europa (Países de Leste) e da Ásia.

Para além de uma breve caracterização da diversidade cultural e linguística na sociedade portuguesa, foi nosso objectivo apresentar uma resenha da diversidade cultural e linguística presente nas nossas escolas, consequência das mudanças sociais e culturais das últimas décadas. Assim como, as políticas de integração desenvolvidas e adoptadas em Portugal para fazer face aos novos desafios de acolhimento e integração das crianças com português língua não materna.

Capítulo II

Fundamentação teórica

Como referimos no capítulo anterior, vivemos numa época de mudanças sociais, políticas e económicas, com crescentes fluxos migratórios que fazem surgir sociedades cada vez mais multiculturais. Todas estas mudanças se reflectem na sociedade e na educação, o que torna fundamental, nesta investigação, proceder a uma breve abordagem do conceito de educação intercultural.

Esta heterogeneidade sócio-cultural e esta diversidade linguística, presente nas sociedades actuais, coloca novos desafios à Escola que procura integrar e acolher alunos oriundos das mais diversas partes do mundo. Assim, no presente capítulo, pensamos ser pertinente abordar, ainda, conceitos ligados à integração escolar e ao português língua não materna, assim como, fazer uma breve reflexão sobre o currículo, como forma de promoção da integração escolar destas crianças.

4. EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

A multiculturalidade presente nas sociedades ocidentais constitui um dos segmentos mais significativos da diversidade social, cultural, económica e política. Não sendo um fenómeno novo, tem vindo, contudo, a desenvolver novas tendências e contornos, resultante das novas configurações dos movimentos migratórios e dos mecanismos de discriminação e exclusão social, a eles associados. Tal como afirma Marques (2003: 73), esta diversidade “relaciona-se, em geral, quer à globalização, quer a fenómenos migratórios e abre, neste último caso, uma situação transformadora, sobretudo nos e dos países de acolhimento”.

Assim, a educação intercultural pressupõe que “num mesmo espaço físico ou conceptual coexistam pessoas diferentes, portadoras de diferentes culturas (em termos de memória, referência, valores, gostos e inclinações, projectos, expectativas, anseios, vivências, práticas e atitudes) mas que mutuamente reconhecem o seu direito a viver em comum” (Rocha-Trindade, 1988: 12).

A educação intercultural pode, então, ser definida de variadas formas porque ao longo do tempo este conceito tem sido objecto de diversas abordagens e conceptualizações. De acordo com a *Recomendação da Conferência Internacional da Educação* (1992), a interculturalidade é definida como “o conhecimento e a apreciação de diferentes culturas e

o estabelecimento de relações de trocas positivas e de enriquecimento mútuo entre os elementos das diversas culturas, tanto no interior de um país como do mundo” (Conselho da Europa, 1994: 8). Ou seja, as interações entre as várias culturas distintas manifestam-se como um diálogo entre elas, onde cada uma se valoriza a si própria e às outras.

Para Ouellet (1991), o conceito de educação intercultural designa toda a formação sistemática que procura desenvolver uma melhor compreensão das diferentes culturas presentes nas sociedades actuais, uma maior capacidade de comunicar com os outros, adaptando as atitudes ao contexto da diversidade cultural e linguística e participando na construção de uma sociedade mais justa e responsável. A educação intercultural promove, segundo este autor, cinco valores essenciais: coesão social, aceitação da diversidade cultural, igualdade de oportunidades e equidade, participação crítica na vida democrática e preocupação ecológica (Ouellet, 2002).

Banks & Banks (1993: 1) definem a educação intercultural como uma ideia, um movimento de reforma educativa e um processo, cujo principal objectivo é a mudança estrutural das instituições educativas de modo que os alunos de ambos os sexos, sobredotados e de diversas etnias e grupos culturais, venham a ter oportunidades iguais para alcançarem o sucesso escolar.

Os mesmos autores denominam esta educação como “educação para a liberdade”, na medida em que promove a igualdade de oportunidade a todos os alunos para que estes possam alcançar todo o seu potencial.

Leonard e Patrícia Davidman (1994: 2) definem educação intercultural como “uma estratégia multifacetada, orientada para a mudança que se norteia por seis objectivos relacionados entre si:

- igualdade de oportunidade;
- pluralismo cultural na sociedade;
- criação de relações de harmonia e compreensão intercultural na escola e na comunidade;
- a capacitação/empowerment de todos os actores educativos;
- um conhecimento alargado dos vários grupos étnicos-culturais por parte de todos os agentes da comunidade;
- a formação de todos os intervenientes no processo educativo, numa perspectiva intercultural, informada e crítica”.

Ou seja, a educação intercultural pressupõe uma perspectiva dinâmica da educação, incluindo nesta todas as dimensões da vida escolar e social dos aprendentes. É aprender a viver juntos e relacionar-se de forma mais igualitária com os outros. Como refere Perotti (1997), ser capaz de partir do ponto de vista do outro.

A educação intercultural surge, então,

“como uma proposta educativa que tem em conta, por um lado a cidadania (igualdade de direitos e oportunidades), o direito à diferença (que significa o respeito pela identidade e os direitos de todos os povos, grupos étnicos e expressões sócio-culturais) e o princípio da unidade dentro da diversidade (que se refere a uma identidade nacional voluntária e construída por todos)” (Sérgio, 2007: 50).

Em Portugal, o conceito de uma educação intercultural surgiu nos finais dos anos oitenta, mas é no início da década de noventa, com o então Ministro da Educação Roberto Carneiro, que se lançam as primeiras linhas orientadoras desta vertente educativa. São dados os primeiros passos no sentido de pretender procurar soluções para os novos desafios da diversidade cultural e linguística presentes na Escola, resultantes do fenómeno da imigração, e, simultaneamente, apresentar novas atitudes perante os problemas de escolarização relativas às minorias étnicas em Portugal.

As escolas portuguesas são cada vez mais instituições multiculturais, fruto das transformações demográficas que decorrem da imigração. O meio social e cultural português registou nas últimas décadas alterações significativas decorrentes da vinda de imigrante, tornando-se num país de acolhimento. Assim, também a escola “surge como encruzilhada de percursos, como ponto de confluência de culturas. E, entre pertenças culturais diversas e produções culturais muito próprias, emergem diferenças e especificidades, quer civilizacionais, quer culturais” (Marques, 2003: 76).

Face a esta situação, é preciso reformular o sistema educativo com vista ao aperfeiçoamento das soluções encontradas às novas necessidades presentes na Escola, que passam também pelo investimento na formação de professores. As medidas tomadas no sentido de alargar o nosso sistema educativo às minorias existentes, não têm sortido os efeitos esperados. Embora seja unânime a certeza da necessidade de uma resposta educativa adequada e equilibrada, que tenha como objectivo o crescimento de uma

sociedade cultural e etnicamente pluralista no nosso país, o sistema educativo não tem vindo a conseguir dar resposta a todos os problemas inerentes a esta realidade. Os manuais escolares têm sido progressivamente alterados e actualmente já possuem alguns exemplos de outras realidades que não a nossa. Mas estas iniciativas são insuficientes porque se enquadram no patamar da teoria. Enquanto estas questões permanecerem no domínio dos debates teóricos, não será possível um verdadeiro avanço neste âmbito.

É necessária uma “pedagogia intercultural, como valorização das culturas e das identidades culturais, como ferramenta de intervenção, de diálogo, de conhecimento, de enriquecimento mútuo” (Marques, 2003: 76). A educação engloba muito mais que o ensino, não se restringe às salas de aula, aos manuais escolares, à dialéctica professor/aluno, diz respeito a todos os cidadãos e à forma como nos relacionamos com os outros. A necessidade de uma educação intercultural surge como forma de preparar os alunos para a sociedade em que vivem e em que participam como cidadãos activos, críticos e reflexivos, respeitadores da diferença e, por essa via, do Outro. É a necessidade de promover acções que visam educar as populações a partir de valores promotores de uma “cultura da paz” (Mayor & Tanguiane, 1996: 27).

A acção educativa deve visar a “humanização mais do que a socialização, pois fomentará a construção individual e diferenciadora e não a conformidade a um conjunto de valores adquiridos de forma acrítica. Tornar possível tal acção implica fazer os alunos partilhar de um património mundial do qual fazem parte de forma preponderante as línguas” (Cerqueira, 2001: 77).

Revisitando os “quatro pilares da educação para o século XXI”, apresentados por Jacques Delors (1996), a Escola actual precisa de promover o conhecimento das maiorias e das minorias, o respeito pelo Outro, pela diferença e pela diversidade, o conhecimento mútuo, a educação com vista à prevenção da violência, a aprendizagem cooperativa, lutando contra a xenofobia e a intolerância (Bizarro & Braga, 2005).

Uma educação intercultural é criativa e inclusiva, no sentido de incluir as diferenças, a interacção com as diferenças, colocando a própria Escola num lugar de questionamento constante quanto ao seu papel, quanto ao seu sentido e quanto ao seu significado. “Formar espíritos abertos à diferença cultural e à sã convivência humana” é um dos maiores desafios que se coloca a todos os sistemas educativos que “não se demitem de afirmar a sua presença activa na construção de uma história de paz e de tolerância, num mundo

condenado cada vez mais seguramente à explosão da diversidade” (Bizarro & Braga, 2005: 68).

Neste sentido a integração escolar dos aprendentes, com português língua não materna, é um objectivo primordial da Escola. Assunto que abordamos em seguida.

5. INTEGRAÇÃO ESCOLAR E LÍNGUA NÃO MATERNA

Como referimos anteriormente, as mudanças que têm vindo a ocorrer na sociedade portuguesa nestas últimas décadas, colocam novos desafios às escolas num esforço de integrar e acolher alunos provenientes de outros países. A heterogeneidade sócio-cultural e a diversidade linguística dos alunos são uma importante riqueza que necessita de novas práticas pedagógicas e didácticas para um processo de ensino e de aprendizagem assente no sucesso e na promoção da igualdade de oportunidade a todos os alunos que frequentam o sistema de ensino português.

Numa Escola onde a diversidade cultural e linguística está cada vez mais presente, é premente o reconhecimento e o respeito pelas necessidades individuais dessa população que a frequenta, e particularmente dos alunos com português língua não materna; e a construção de currículos adequados a esses novos contextos, com orientações para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa como língua não materna. A integração da pluralidade cultural e linguística presente na Escola exige, por parte dos docentes, uma gestão adequada do currículo, dos objectivos e das metodologias utilizadas, para que consigam criar condições de desenvolvimento individual do potencial dos aprendentes.

“A educação intercultural, na escola, começa quando o professor ajuda o educando a descobrir-se a si mesmo. Só então este poderá pôr-se no lugar do outro e compreender as suas reacções, desenvolvendo empatias” (Sousa & Lopes, 2003). A educação intercultural consolida-se, quando o docente propicia a igualdade de oportunidades a todos os aprendentes e o respeito pela pluralidade, promovendo momentos de diálogo e de comunicação entre todos. O professor deve ser um

“agente de ensino, pensante e actuante, mediador cultural por excelência, que congregue em si, para além de uma sólida competência pedagógica (...), uma atitude positiva de relacionamento inter-racial, inter-cultural, inter-social, uma consciência reflectida da sua própria identificação cultural

e um conhecimento adequado do modo de inter-agir com a Diferença”
(Miranda, 2001: 42).

É necessário promover a igualdade de oportunidades no ensino, em que há igualdade não apenas ao nível do acesso ao sistema educativo, mas também ao nível das condições da sua frequência. No caso das minorias étnicas, segundo Cardoso (1996: 12), existem “factores específicos que as afastam de realização efectiva da igualdade de circunstâncias no sistema educativo: a natureza etnocêntrica do currículo, as ideologias assimilacionistas de muitos professores, a sua falta de preparação para lidar com minorias, as suas baixas expectativas em relação a esses alunos”.

Existem, portanto, variados factores internos e externos que impedem a igualdade de oportunidade ao sistema educativo. É necessário que os currículos promovam a integração das diversas culturas e línguas dos aprendentes, assim como as metodologias, os objectivos e as actividades proporcionadas pelos docentes. A acção da Escola e dos professores deve ser a de criar condições favoráveis a cada aluno, para que este possa desenvolver ao máximo o seu potencial. Outra vertente essencial é a promoção da participação dos pais e da comunidade envolvente na vida escolar.

A escola inclusiva enquadra-se, assim, numa perspectiva de escola aberta a todos, que promove a integração e a inclusão dos alunos, inclusivamente a nível social, cultural, e linguístico, que defende que os professores “devem possuir competências que ultrapassam o mero domínio dos conhecimentos da sua área do saber a transmitir aos alunos” (Jesus, 2000: 5).

Actualmente não faz sentido que a escola não integre e não inclua no seu interior, crianças portadoras de culturas diferentes e de reportórios linguísticos distintos. Há necessidade de respeitar e valorizar as diferenças individuais dos alunos, proporcionando condições que favoreçam um desenvolvimento integral de cada um, consoante as suas características e as suas necessidades particulares. Esta necessidade implica que o docente possua uma flexibilidade cognitiva profunda, uma flexibilidade da organização escolar, que rentabilize os recursos e adapte o currículo com vista a que, tanto o professor como os restantes alunos da turma, aceitem, respeitem e se familiarizem com as diferenças.

Segundo o mesmo autor, o professor deve ser generalista “para além da formação no domínio dos conhecimentos da sua área de docência, deve ser capaz de adequar as estratégias de ensino à especificidade dos seus alunos (este aspecto tem a ver com a capacidade de adopção de mecanismos de diferenciação pedagógica e a tal flexibilidade que permita atender às diferenças individuais) ” (ibidem).

De acordo com Santos e Paulino (2006: 12), a integração escolar “tem importância fundamental, pois busca, por princípio básico, a minimização de todo e qualquer tipo de exclusão em arenas educacionais, e com isso elevar ao máximo o nível de participação, colectiva e individual, de seus integrantes”. Deste modo, as propostas inclusivas são cruciais, pois visam uma estrutura social menos dividida e excludente, tendo como pressupostos que todos somos iguais e, por conseguinte, possuímos direitos iguais.

A educação inclusiva é um processo dinâmico que visa integrar os indivíduos na escola e na sociedade. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo a que estas respondam à diversidade dos aprendentes que a frequentam. É uma abordagem humanista, democrática, que analisa o sujeito e todas as suas singularidades, tendo como objectivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

A educação inclusiva contribui, então, para o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva. Levar os alunos a descobrir as semelhanças e as diferenças entre os vários modos de ser e agir, a conhecer outros meios e modos de ver a realidade, ou seja, mostrar que existem outras culturas igualmente legítimas; ajudará a desenvolver a compreensão mútua, máxima fulcral de todo o processo educativo. É neste sentido que, para ser uma instância de educação intercultural, a escola precisa de proporcionar conhecimentos sobre a diversidade, para favorecer a consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos. O professor que promove a interculturalidade deve estar consciente da importância da partilha e da comunicação entre as diferentes culturas.

Como defende Abdallah-Pretceille,

“s’enrichir de ses différences parce que, fondamentalement, nous sommes identiques, telle est la philosophie de l’hypothèse interculturelle. Mettre en commun sans renoncer à sa singularité, exploiter à l’optimum la diversité, faire que l’hétérogénéité constitue une valorisation réciproque” (Abdallah-Pretceille, 1996: 20).

A história de vida de cada criança imigrante é sempre marcada por um confronto íntimo entre duas culturas: a cultura onde se nasce e aquela em que se passa a viver. A integração nesta última implica a aprendizagem de uma nova cultura e uma nova língua, que não a língua materna.

O conceito de língua materna e língua não materna são conceitos utilizados ao longo de toda a monografia, pelo que pensamos ser bastante pertinente fazer uma breve abordagem destes dois conceitos, de modo a clarificá-los. De acordo com o *Dicionário de Termos Linguísticos* (s.d.: 281), língua materna é a “língua nativa do sujeito que foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma e uso.” Ou seja, segundo esta perspectiva, a língua materna é a primeira língua que a criança aprende. Para Sim-Sim et al, citada por Tavares (2006: 54), a língua materna é a língua natural da comunidade em que a criança passa os primeiros anos de vida, isto é, a língua com a qual a criança inicia o seu processo de socialização.

Nesta linha de pensamento, Tavares (2006: 55) cita Galisson & Coste, “a Língua Materna é assim chamada porque é aprendida como primeiro instrumento de comunicação, desde a mais tenra idade e é utilizada no país de origem do sujeito falante”.

Contudo, esta perspectiva mostra alguma incoerência pois, quando uma criança é educada por pessoas que falem duas línguas distintas, é possível possuir o domínio dessas mesmas línguas simultaneamente. Por conseguinte, de acordo com Andrade (1997) a língua materna é “aquela em que se pensa ou aquela que se domina melhor, aquela em que o sujeito falante se sente mais confortável, mais seguro e ainda aquela que traduz a comunidade de que o sujeito faz parte”.

Ançã (1999) menciona Kochmann que apresenta um dos semas para a definição de língua materna: “o afectivo, idioma falado por um dos progenitores, geralmente a mãe”. A expressão língua materna advém da importância que as mães desempenham como figura central na educação dos filhos, assim a língua da mãe era a primeira língua assimilada pela criança. A aprendizagem da língua materna acontece em várias fases. Primeiramente, a criança regista literalmente os fonemas e as entoações da língua, contudo, sem ainda ser capaz de os reproduzir. Seguidamente, começa a produzir sons e entoações até o seu aparelho fonador permitir-lhe a articulação das palavras e a organização de frases,

assimilando, simultaneamente, o léxico. A sintaxe e a gramática são integradas, moderadamente dentro do processo de aprendizagem.

Em oposição à língua materna, “surge-nos a Língua Não Materna e aqui se incluem a Língua Segunda e a Língua Estrangeira.” (Ançã, 2005: 38). De acordo com Ançã (1999: 2), a língua segunda “é definida como uma língua de natureza não materna, mas com um estatuto particular: ou é reconhecida como oficial em países bilíngues e multilíngues (...) ou ainda, com certos privilégios, em comunidades multilíngues, sendo essa língua, uma das línguas oficiais do país”.

De acordo com a mesma autora (2005: 38), a língua segunda também é uma língua não nativa e pode ser definida através de dois critérios: “psicolinguísticos, tendo em conta a cronologia de aquisição da língua; e sociolinguísticos”, onde existe uma escolha de uma língua internacional, não materna, para língua de instituições, isto é, para língua oficial.

Por outro lado, a língua estrangeira é a “língua não nativa do sujeito e por ele aprendida com maior ou menor grau de eficiência” (*Dicionário de Termos Linguísticos*, s.d.: 230). Assim, “Língua Segunda é a língua oficial e escolar, enquanto Língua Estrangeira, apenas espaço da aula de língua.” (Ançã, 1999: 3).

Após a clarificação de alguns conceitos essenciais à nossa investigação e que servem de linhas orientadoras do mesmo torna-se, também, fundamental fazer uma breve reflexão sobre currículo, mais particularmente sobre o currículo no 1º ciclo do ensino básico, e no modo como este pode e deve ser flexibilizado para promover a integração escolar de todos os alunos.

6. REFLEXÃO SOBRE O CURRÍCULO

Para realizar esta breve reflexão sobre currículo, pensamos ser importante começar por analisar a origem da palavra. A palavra currículo deriva do latim “curriculum”, que por sua vez tem origem na palavra “currere” que significa percurso, trajetória, movimento, acção... Assim, entende-se currículo como um caminho a percorrer, ou seja, uma construção permanente e em desenvolvimento, como afirma Carrilho Ribeiro (1998).

Contudo, nem sempre assim foi considerado. Ao longo do tempo este conceito tem sido debatido e abordado a partir de diferentes perspectivas. De acordo com o paradigma

da racionalidade técnica, o currículo é entendido como um plano de estudos, é considerado como um conjunto de saberes que se encontram desintegrados das várias disciplinas que constituem o programa, disposto pelos anos que compreendem o percurso escolar dos alunos. Ou seja, é entendido como um conjunto de conhecimentos que devem ser assimilados pelos alunos. O currículo apresenta-se como algo que é estático, instituído pelo governo e cumprido pelo professor, ficando este último desmerecido da qualquer capacidade de autonomia e de reflexão pessoal. O professor torna-se num mero executante, um mero funcionário que apenas se limita a transmitir os saberes.

Com o surgimento do paradigma crítico-reflexivo aparecem novas teorias e novos olhares sobre o currículo, que passam a oferecer mais liberdade ao professor. Nesta perspectiva, o professor surge como alguém que pode e deve adaptar o programa às circunstâncias específicas de cada turma e às necessidades e características individuais de cada aluno, não descurando o contexto social dos seus alunos (porque tem consciência que este também influencia o processo de ensino e de aprendizagem dos aprendentes). Deste modo, o professor pode interpretar o currículo, dando-lhe sentido em função de cada situação concreta com que se depara.

O currículo passa, então, a ser constituído por duas dimensões: a dimensão instituída, regulamentada por entidades nacionais onde se procura uma determinada coesão, unidade e estabilidade; e, a dimensão instituinte, em que o professor tem um papel activo com possibilidade de escolher estratégias, actividades, recursos que lhe pareçam mais pertinentes para cada situação.

Mas tal como afirma Sá-Chaves (2000: 30), “a natureza complexa e social exige, que ao pretender-se conhecer o currículo, se reflecta a partir de perspectivas que cruzam os factores de natureza filosófica, psicológica, sociológica, histórica, epistemológica e/ou ecológica que tecem e determinam a sua complexidade”, tornando-se importante analisar as várias perspectivas para melhor perceber o conceito de currículo.

A abordagem sociológica é muito pertinente na análise curricular, pois visa a construção de métodos adaptados a cada aluno, de acordo com os seus contextos sócio-culturais, com vista à transmissão de valores padrões e normas comportamentais vigentes na sociedade em que a escola está inserida.

A escola surge como agente de socialização, uma vez que a criança interage nela e procura adaptar-se, tanto intelectual como afectivamente, ao meio que a rodeia. A criança

tem de se preparar para a vida em sociedade, aprendendo regras e valores necessários à sua integração. Pois como escreveu Durkheim (1973), “ a educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objectivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto, e pelo meio específico a que a criança, particularmente, se destina”.

O currículo escolar tem sempre subjacente uma ideologia, um conjunto de crenças e de valores a serem seguidos e incutidos na sociedade para a qual foram elaborados, deste modo que o currículo só seja “verdadeiramente compreensível no interior da sociedade e da cultura para o qual existe” (Pardal, 1993: 42).

A abordagem psicológica debruça-se sobre os processos mentais e comportamentais do indivíduo, encontrando-se relacionada com o currículo na medida em que se conciliam as características do aluno com o seu modo de apropriação dos conhecimentos.

Segundo Donald Shön, os seres humanos efectuam um diálogo interior quando relacionam conhecimentos adquiridos com conhecimentos novos. Este facto é importante porque o docente tem de ter em consideração o processo mental e comportamental dos alunos para adoptar estratégias de ensino adequadas ao desenvolvimento cognitivo de cada aluno.

Isto remete para o estudo efectuado por Jean Piaget, onde o autor defende os processos de equilibração e reequilibração das estruturas cognitivas (que reflectem uma interacção entre a assimilação e a acomodação) como determinantes na evolução da construção do conhecimento. É crucial o professor adequar as metodologias de ensino ao nível de aprendizagem de cada aluno, recorrendo à observação e reflexão da/ para e/ou sobre a acção educativa, de modo a conhecer o aluno e os seus processos cognitivos o mais próximo da realidade possível.

A abordagem ecológica surge com Bronfenbrenner, dando importância ao estudo do ambiente que envolve os indivíduos. Neste âmbito, Bronfenbrenner investiga o desenvolvimento humano através do estudo do ambiente em que o indivíduo se insere e com o qual interage e o modo como o ambiente influencia o indivíduo, que será o produto do seu contexto de vida. Porque “todos sabemos que cada um de nós seria diferente se se tivesse desenvolvido num outro meio ou se os meios físicos e sociais que enquadram o nosso desenvolvimento tivessem aparecido em momentos diferentes da nossa vida”

(Portugal, 1992: 33). Ou seja, a interacção entre o sujeito e o ambiente explicam o comportamento e o desenvolvimento humano.

Assim, Bronfenbrenner apresenta quatro níveis estruturais que compõem o ambiente ecológico: o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrossistema.

O microsistema “tem a ver com o complexo de actividades, papéis e relações existentes entre o sujeito e o seu ambiente, experienciados ou vivenciados num contexto imediato” (Portugal, 1992: 38). Está relacionado com o local onde o indivíduo pode estabelecer relações interpessoais e desempenhar actividades e papéis num contexto imediato, mais concretamente, lugares como a sua casa, a sala de aula, entre outros, estabelecendo as relações interpessoais com a família, os amigos, o professor, o ambiente que o envolve.

O mesossistema “tem a ver com as inter-relações entre contextos em que o indivíduo participa activamente” (Portugal, 1992: 39). Deste modo, o mesossistema pode incluir vários microsistemas e as aprendizagens do aluno vão depender, não só da sua relação com o professor, mas também da relação existente entre a escola, a família e os amigos. Isto significa que não está iminente a participação activa do aluno mas a influência dos contextos (escola, casa,...) na sua habilidade e/ou no seu desempenho.

O exossistema “diz respeito a um ou mais contextos que não implicam a participação activa do sujeito mas, onde ocorrem situações que afectam ou são afectados pelo que ocorre no contexto imediato em que o sujeito se movimenta” (ibidem). Estes contextos, que também influenciam o desenvolvimento do aluno, englobam, por exemplo, a direcção da escola, o emprego dos pais (salário, horário, local,...).

O macrossistema “tem a ver com o sistema de valores, crenças, maneiras de ser ou de fazer, estilos de vida característicos de uma determinada sociedade, cultura ou subcultura, veiculados ao nível dos subsistemas (exo-, meso- e microsistema)” (ibidem). Este nível tem dimensões mais globais que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que o indivíduo é produto e produtor do meio em que se insere.

No entanto, segundo refere Bronfenbrenner, podem ocorrer alterações de papéis ou de actividades por parte do indivíduo, a que o autor dá o nome de transições ecológicas, que vão ser elementos base no processo de desenvolvimento, estimulando novas aprendizagens.

Além da relação aluno/professor, professor/conhecimento e aluno/conhecimento na construção do conhecimento, esta abordagem ecológica vem acrescentar a importância da relação entre estes elementos e o ambiente físico, social e cultural com o qual se interage.

Deste modo, para transmitir a informação adequada, o professor tem de ter em conta as características e necessidades pessoais, os vários contextos que envolvem os seus alunos, assim como, dispor de conhecimentos diversos e sólidos, tendo o cuidado de os utilizar de acordo com critérios de profissionalidade e com os contextos sócio-culturais, institucionais e didácticos.

Este conhecimento profissional encontra-se inserido numa abordagem epistemológica da análise curricular e envolve um conjunto de dimensões, que constituem a raiz (do latim *episteme*) do seu conhecimento (*logos*). Neste âmbito, Shulman (1986) distingue algumas dimensões para caracterizar o conhecimento do professor: o conhecimento do conteúdo, o conhecimento do aprendente, o conhecimento dos contextos, o conhecimento dos valores, dos fins e dos objectivos e o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Aliada a estas dimensões apresentadas por Shulman, Elbaz (1988) acrescenta uma dimensão meta-cognitiva, o conhecimento de si próprio. Deste modo, o professor deve conhecer-se, deve reflectir sobre as suas características pessoais e profissionais de forma a poder melhorar o seu desempenho profissional, intervindo “deliberadamente e autonomamente no seu próprio desenvolvimento” (Sá-Chaves, 2000: 102).

Estas dimensões devem ser consideradas como um todo, porque só assim o professor consegue tornar-se mais competente, conhecedor, maduro, desenvolvendo-se quer pessoal quer profissionalmente.

A abordagem axiológica trata do conhecimento (*logos*) do que é mais valioso ou estimável (do grego *axios*), como os valores: amor, justiça, liberdade, respeito, entre outros.

Esta abordagem encontra-se implícita no currículo atendendo a que se devem transmitir, aos alunos, estes valores, educando-os numa atitude de respeito por si e pelo outro, crescendo como cidadãos responsáveis, autónomos e conscientes do seu papel na sociedade em torno de um bem comum. Esta educação de valores e de educação para a cidadania deve ter em consideração o facto de se estarem, deste modo, a formar seres críticos e reflexivos capazes de criar condições onde todos possam viver em harmonia.

O currículo faz, então, “parte de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino” (Sacristán citado por Sá-Chaves, 2000: 35), tratando-se assim, do cruzamento de várias acções de ordem política, administrativa, de imaginação intelectual, de avaliação, afectiva, entre outras, que em conjunto influenciam a prática pedagógica. Este processo tem de ser, por isso, dinâmico e contínuo que se (re)inventa todos os dias na prática informada e reflectida. Pois, tal como afirma Zeichner, não é a prática que ensina, mas a reflexão que fazemos acerca dessa mesma prática.

6.1. Currículo no 1.º ciclo do ensino básico

Como referimos no ponto anterior, o currículo pode ser definido como “um conjunto de estudos que orienta o modo de transmissão do conhecimento e estimula o desejo do saber, bem como a interiorização do comportamento e/ou atitudes consentâneas ao conhecimento adquirido” (Nobles (1990) citado por Oliveira, 2000: 14). O currículo deve, por isso, reflectir a diversidade da população escolar para o qual foi elaborado.

Nesta perspectiva, desenha-se uma concepção do currículo que procura a consolidação de competências indispensáveis à vida social, munindo os indivíduos de conhecimentos, competências e valores para que possam construir os seus próprios percursos pessoais e sociais.

Assim, o currículo possui “um núcleo de aprendizagens consideradas essenciais para todos os cidadãos, sendo por isso nacionais; outro, o de descentralizar a decisão curricular, fomentando nas escolas os meios e as oportunidades para que a gestão e organização das actividades considerem e incorporem a diversidade local” (Cerqueira, 2001: 89).

Após uma análise do Currículo Nacional do Ensino Básico e da Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º ciclo verificámos que o Sistema Educativo determina que lhe cumpre “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses” (Ministério da Educação, 2004: 11). No nosso parecer, entendemos que esta visão coloca de fora todos aqueles alunos que não têm nacionalidade portuguesa, mas que pode ser explicada pela tradição nacional não reconhecer Portugal como um país receptor de população imigrante (Cerqueira, 2001). Deste modo, o objectivo do ensino básico é o de “desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas” (Ministério da Educação, 2004: 12), não havendo alusão a outras culturas.

Contudo, é referida, em seguida, a importância de “criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos” assim como, que o desenvolvimento da educação escolar deve constituir uma “oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (Ibidem). Para que as aprendizagens se tornem activas, significativas, integradas e socializadoras é essencial que estas partam dos interesses, das experiências e das vivências dos alunos, tendo em conta a sua cultura e a sua língua.

Após uma análise ao Currículo Nacional do Ensino Básico constatámos que este apresenta uma estrutura global, embora na prática seja, como afirma Pacheco (1996: 84), “um modelo misto onde as disciplinas começam a ter um peso muito significativo”. Assim, a leitura do Currículo, particularmente no que se refere ao 1.º ciclo do ensino básico, será feita de acordo com essa globalidade, onde se procura a integração da diversidade nas várias disciplinas.

Como podemos verificar no Currículo Nacional do Ensino Básico existe uma preocupação de aceitação e valorização das diferenças, na medida em que nas competências essenciais é apresentada a importância de “valorizar e apreciar a língua portuguesa, quer como língua materna quer como língua de acolhimento”¹ (19). São, ainda, sugeridas acções a desenvolver pelos docentes em que se pretende que organizem o “ensino prevendo situações de reflexão e de uso da língua portuguesa, considerando a heterogeneidade linguística dos alunos” (19).

Ao centrar o ensino no aluno, desenvolvendo-o de forma a atender às suas necessidades e às suas características, o docente pode desenvolver uma prática didáctico-pedagógica valorizadora da diferença existente na turma que lecciona. Este procedimento favorece a detecção de dificuldades, particularmente dos alunos com português língua não materna, e a condução a um trabalho que favoreça e viabilize o acesso à língua portuguesa, como língua materna e como língua de acolhimento.

¹ As citações apresentadas são do Currículo Nacional do Ensino Básico, apresentando-se entre parêntesis o número da página.

As áreas curriculares do 1.º ciclo do ensino básico são:

1. Expressão e Educação Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica;
2. Estudo do Meio;
3. Língua Portuguesa;
4. Matemática;
5. Educação Moral e Religiosa Católica.

Depois da leitura do Currículo Nacional do Ensino Básico e da Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo verificámos que a abordagem da diversidade cultural e linguística dos alunos está mais direccionada para as áreas de Expressão Artística, Estudo do Meio e Língua Portuguesa, embora não se excluam as restantes áreas curriculares, já que muitas das estratégias e actividades permitem que se alarguem às outras áreas. Assim, a nossa análise está centrada nas áreas curriculares Expressão Artística, Estudo do Meio e Língua Portuguesa.

A partir da leitura do Currículo Nacional do Ensino Básico verificámos que na área de Expressão Artística há a preocupação de promover e aceitar a diversidade cultural, na medida em que

“as artes permitem participar em desafios colectivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida” (149).

O docente, ao abordar esta área com os seus alunos, tem a possibilidade de facilitar a “comunicação entre culturas diferentes e promover a aproximação entre as pessoas e os povos” (150), pois as actividades desenvolvidas podem promover “as interacções sociais e culturais constituindo-se como um recurso incontornável para enfrentar as situações de tensão social, nomeadamente as decorrentes da integração de indivíduos provenientes de culturas diversas” (150).

Acrescenta, ainda, que a área de Expressão Artística favorece o “contacto com diferentes tipos de culturas artísticas de diferentes povos e em diferentes épocas, ampliando as referências culturais e estéticas e contribuindo para o desenvolvimento de

uma consciência multicultural” (150). É importante desenvolver com os alunos a possibilidade de partilhar experiências, valorizar a diferença, sejam culturais, linguísticas, étnicas, assim como, os respectivos patrimónios artístico-culturais.

Na área curricular de Estudo do Meio constatámos que, apesar do programa estabelecido para cada ano do 1.º ciclo do ensino básico estar apresentado em blocos com conteúdos segundo uma determinada ordem, o próprio documento indica que

“os professores deverão recriar o programa, de modo a atender aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos, os seus interesses e necessidades e às características do meio (DEB, 1998: 108), podendo alterar a ordem dos conteúdos, associá-los a diferentes formas, variar o seu grau de aprofundamento ou mesmo acrescentar outros” (76).

O Estudo do Meio surge como um vasto território da aula em que os alunos orientam os conteúdos abordados, uma vez que estes devem ser introduzidos a partir das experiências, necessidades, interesses e características dos aprendentes. Assim, a individualidade de cada aluno pode proporcionar um contributo particular para o processo de ensino e de aprendizagem, na medida em que os aprendentes, mais concretamente os alunos com português língua não materna, podem comunicar aspectos relacionados com a sua cultura, língua, tradição, entre outros. Esta é uma forma de valorizar a identidade individual dos alunos.

Este facto é reforçado nas competências específicas, onde é referida a importância de reconhecer e valorizar as “características do seu grupo de pertença (normas de convivência, relações entre membros, costumes, valores, língua, credo, religião...)” e respeitar e valorizar “outros povos e outras culturas, repudiando qualquer tipo de discriminação” (76). De igual modo, na Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo (2004: 102) podemos ler:

“Todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização

dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas.

Esta forma de abordar a aprendizagem faz de cada aluno o centro do processo, alargando os seus horizontes, tanto mais quanto a diversidade de situações e experiências forem apresentadas. Assim, a diversidade cultural e linguística é valorizada e todos os alunos ficam enriquecidos por contactar com a diferença.

Na área curricular de Língua Portuguesa, constatámos que o Currículo Nacional do Ensino Básico aceita a existência da diversidade linguística dos aprendentes. Para o comprovar podemos ler: “ No espaço nacional, o Português é a língua oficial, a língua de escolarização, a língua materna da esmagadora maioria da população escolar e a língua de acolhimento das minorias linguísticas que vivem no País” (31).

É, seguidamente, acrescentado que “o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania” (31).

A língua portuguesa é reconhecida como língua materna e como língua de acolhimento. Contudo, não são explicitadas dificuldades e eventuais origens das dificuldades na aprendizagem da língua de acolhimento. O domínio da língua portuguesa é essencial para o sucesso dos aprendentes com português língua não materna, pois é a língua através da qual se fazem as aprendizagens, se socializa e se comunica. Possuir um domínio deficiente da língua portuguesa afecta o conjunto das aprendizagens e o próprio processo de integração.

Ainda nas competências gerais desta área curricular está implícita a necessidade de respeitar as diferenças linguísticas: “reconhecer a pertença à comunidade nacional e transnacional de falantes da língua portuguesa e respeitar as diferentes variedades linguísticas do Português e as línguas faladas por minorias linguísticas no território nacional” (31).

O professor tem de ter consciência da importância de ajudar os alunos com português língua não materna na aquisição de uma nova língua e de uma nova cultura. “A população com língua não materna abrange alunos falantes de diferentes línguas maternas, umas mais próximas, outras mais afastadas do português, propiciando diferentes graus de

transferência de conhecimentos linguísticos e de experiências comunicativas” (Linhas Orientadoras Português Língua Não Materna, 2007: 5). A aprendizagem de uma língua exige dos alunos uma reestruturação do pensamento e uma reconstrução da sua imagem habitual do mundo, deste modo o docente surge como moderador da aprendizagem. Cabe-lhe a tarefa de auxiliar os aprendentes a ultrapassar barreiras linguísticas, proporcionando actividades, estratégias, métodos e recursos adequados às suas características e suas às necessidades.

As áreas curriculares analisadas demonstram a preocupação de valorizar a diversidade cultural e linguística, que podem ser aproveitadas, também, para as restantes áreas curriculares. O docente deve estar atento às necessidades e às características individuais dos seus alunos, procurando adaptar o currículo ao contexto em que este está inserido. “A diversidade dos públicos escolares a nível linguístico, cultural, social, entre outras, aponta para a necessidade de um currículo multicultural que seja humanista e que apele para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas” (Sá, 2006: 1). É necessário “organizar o currículo no sentido de uma pedagogia diferenciada já que a igualdade de oportunidades não pode ser obtida com um currículo homogéneo” (ibidem).

O currículo que atende à diversidade deve estar direccionado para cada aluno da turma, tendo em conta, entre outros aspectos, a sua cultura e a sua língua (cf. Abdallah-Pretceille, 1996). As crianças devem tomar consciência dos seus valores e dos valores dos outros, aprendendo a conhecer e a apreciar diferentes culturas, desconstruindo estereótipos e diminuindo situações de discriminação. Um “currículo organizado na e para a diversidade, procura que as crianças desenvolvam atitudes de abertura e de respeito, vontade de conhecer o Outro e de participar em intercâmbios linguísticos e culturais, preparando-se para virem a ser cidadãos comprometidos em aprender a viver juntos” (Sá, 2006: 2). Deste modo, a heterogeneidade cultural e linguística presente nas escolas portuguesas, leva-nos a reflectir sobre a necessidade de adequação das práticas de ensino, colocando novos desafios à Escola e, particularmente, aos docentes.

6.2. Gestão flexível do currículo

Assim, as mudanças e as exigências da sociedade actual impõem uma nova forma de agir e de organizar a prática docente. Esta deve assentar na necessidade de encontrar as respostas mais adequadas à formação e ao desenvolvimento dos alunos, capazes de mobilizar saberes e competências que permitam adaptar-se e responder de forma eficaz às situações com que se vão confrontando.

É nesse sentido que apontam as orientações curriculares que suportam a gestão flexível do currículo pois, como afirma Sá-Chaves (2001: 3), permite uma “atenta reflexão sobre a própria acção, fonte de um conhecimento situado, vivenciado e, por isso, enriquecido e portador de sentido”.

No despacho nº 9590/99 de 29 de Abril pode ler-se:

“por gestão flexível do currículo entende-se a possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no Currículo de componentes locais e regionais” (Despacho nº9590/99 de 29 de Abril).

Torna-se, portanto, pertinente e prioritário reflectir sobre as mudanças necessárias a efectuar, que permitam passar das intenções à prática. Não sendo linear e isento de riscos e conflitos, este processo passa por um trabalho conjunto entre todos os intervenientes educativos, em particular dos professores, que perante a realidade da escola e do meio em que estão inseridos necessitam definir as finalidades e etapas do percurso a seguir. O cruzamento dos conhecimentos entre parceiros de profissão são fundamentais, “não como receita ou como modelo procedimental, mas tão só, como referente conceptual que, compreendido em contexto, pode conter informação geradora de novas formulações conceptuais e estratégias e, nesse sentido, tornar-se fecundante dos processos de construção crítica e partilhada do conhecimento para a acção em outras situações e em outros contextos” (Sá-Chaves, 2001: 3). É da partilha e do envolvimento activo do grupo que claramente se potenciam momentos gerados de desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional.

No entanto, a cultura profissional que tem caracterizado o trabalho dos professores e das escolas levanta sérias dificuldades à operacionalização destas ideias. Deste modo, tendo em vista o desenvolvimento de competências e saberes relevantes e significativos, torna-se fundamental criar espaços e momentos de trabalho entre professores que propiciem esboçar e experimentar caminhos possíveis que, baseados na reflexão, discussão, avaliação e reformulação de meios e processos, conduzirão certamente a mudanças positivas nas suas práticas pessoais e profissionais.

Segundo a autora supracitada, “a filosofia de abertura e de flexibilidade curricular é, antes de mais, a filosofia da flexibilidade conceptual e cognitiva de quem admite, adivinha, sonha e procura construir outros possíveis” (Sá-Chaves, 2001: 8). Trata-se, então, dos professores assumirem mais poder nas decisões curriculares, abandonando o papel de actores para passarem a ser autores das suas práticas, com capacidade de pensar e agir de acordo com os contextos e com a sua consciência. Os professores não devem esquecer que ensinar é um acto complexo, individualizado e não apenas uma tarefa prática ou um conjunto de actividades organizadas. Ensinar requer teorizar a acção, reflectir para, na e sobre ela, de modo a agir de novo num ciclo permanente de desenvolvimento. Pois, só deste modo os professores conseguem diagnosticar mais facilmente problemas e inventar soluções, reunindo esforços no seio da comunidade educativa envolvente, para responder de forma diferenciada a esses problemas de acordo com as necessidades e características dos alunos. É neste sentido que Pacheco afirma que “o desenvolvimento curricular centrado nas escolas e nos professores não significará uma decisão a partir do nada, mas uma decisão que não é mais do que a adaptação das prescrições e a interpretação das orientações já existentes” (1996: 89).

É fundamental colocar o aluno no fulcro da acção educativa porque é “neles, com eles e por eles que a escola se funda e se justifica” (Sá-Chaves, 2001: 11). O aluno deve ser visto não apenas como um aprendente mas, também, como pessoa que é. Este aluno tem sentimentos, vivências, experiências que não podem ser desprezadas nem esquecidas. É fulcral o professor “pegar” nestas vivências/experiências para promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças, ajudando-as a aprender e a aprender a aprender para se tornarem autónomos, críticos e participativos na sociedade em que se inserem. Pois, só assim existirá um sentido completo do currículo “como experiência de

aprendizagem e de desenvolvimento para todos e que há-de, para sempre, acender um lume de verdade, de aceitação e de fraternidade no coração do futuro” (Sá-Chaves, 2000: 41).

“O trabalho a ser desenvolvido implica a construção e a fundamentação de propostas, a tomada de decisões, a avaliação de resultados, uma permanente readequação de processos por parte das escolas e dos professores” (Cerqueira, 2001: 106).

Assim, a gestão flexível do currículo significa “deslocar e diversificar os centros de decisão curricular, e por isso viabilizar níveis de gestão que até aqui tinham pouca relevância neste campo” (Roldão, 2000: 86). É entender o currículo prescrito a nível nacional como uma proposta que tem de ganhar sentido nos processos de acção e de interacção que ocorrem nas escolas, deslocando os centros de decisão para essas mesmas escolas.

O reconhecimento das escolas e dos professores como decisores tem como intenção conceber e desenvolver um currículo mais rigoroso, mais rico, mais reflexivo e relacional, onde a preocupação central é a de “melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares, fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e, sobretudo, assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo” (Despacho nº9590/99).

Cabe, especialmente, ao professor, como refere o Ministério da Educação, educar para a cidadania, para o reconhecimento da diversidade, para o respeito pelo Outro e pela diferença e para efectuar um ensino de qualidade onde se promove a plena integração de todos. Desta feita, as representações dos docentes são essenciais no processo de ensino e de aprendizagem, pois elas influenciam a sua percepção e a sua acção, como veremos em seguida.

7. REPRESENTAÇÕES

O conceito de representações provém das ciências sociais, assentando no postulado Kantiano que o conhecimento nunca é o da realidade, mas o de um modelo da realidade. “Esta é reconhecida pela razão que dela faz uma representação” (Silva, 2005: 2). Ou seja, cada indivíduo interpreta a realidade à sua maneira.

As representações ocupam um lugar central na análise e explicação do funcionamento das sociedades. Por um lado porque as sociedades funcionam a partir de representações que se produzem permanentemente. De acordo com Jodelet (1989), precisamos de saber sempre em que pé se encontram as coisas que nos rodeiam, para nos podermos adaptar às mudanças e agir. É por essa razão que, para a autora supramencionada, se fabricam as representações, para haver uma permanente adaptação às constantes mudanças que acontecem no mundo. Por outro lado, porque os próprios sujeitos são dependentes das representações que fazem do mundo. Ou seja, todas as escolhas, decisões são determinadas por essas representações. O produto de representações partilhadas alimenta a confirmação dessas mesmas representações ao mesmo tempo que gera construção de novas representações.

Segundo Guérin (1992) a representação é a criação social de um esquema pertinente do real, em que qualquer decisão depende das representações que o sujeito efectua sobre o mundo que o rodeia.

Deste modo, as representações sociais são entendidas como:

“représentations sociales [que] se conçoivent comme perception de la réalité pour les individus et (...) représentent des modalités de connaissance qui sont «l’expression spécifique d’une pensée sociale» pour Herzlich (1972), «propre au sens commun» pour Guimelli (1994)” (Matthey, 2000: 489).

Os indivíduos estão constantemente a efectuar interpretações, avaliações, a tomar decisões, muitas vezes de modo imediato. Este aspecto leva a que essas decisões não sejam feitas de forma racional, objectiva e científica. Pardal, Martins e Dias (2008: 27) concordam que essas decisões são o “resultado de um saber comum, construído e acumulado no percurso histórico e na vivência quotidiana de cada indivíduo, de uma forma em que os dados objectivos se cruzam como experiência subjectiva”. Existe uma experiência social e individualizada de uma determinada situação que se traduz num pensamento ou visão da realidade, que vai servir de matriz na interacção do sujeito com o mundo que o rodeia.

“Neste mundo de objectos, coisas, acontecimentos e factos, os sujeitos necessitam de se referir a eles, de os partilhar com os outros sujeitos, para os compreender, gerir e interpretar. É por isso mesmo que fabricamos representações” (Matos, 2008: 15). Assim,

representar corresponde a um acto de pensamento pelo qual o sujeito se reporta a um objecto. Esse objecto pode ser real, imaginário ou mítico (Jodelet, 1989).

Foi Durkheim quem verdadeiramente inventou o conceito de reapresentação, identificando os objectos das representações sociais como produções mentais sociais e separando as representações individuais das representações colectivas. Sendo que as individuais dizem respeito à consciência de cada indivíduo e as colectivas à sociedade (Moscovici, 1989). Neste trabalho adoptamos a dupla face do conceito, de construção individual e social, pois cada sujeito possui a sua história de vida, está historicamente situado e integrado num contexto ideologicamente marcado (Matos, 2008).

Mas, o conceito de representação possui, igualmente, uma característica dupla: de produto e de processo de uma actividade mental, na qual há uma tentativa de reconstruir a realidade com que o sujeito se depara, e à qual é crucial atribuir um significado específico (Abric, 1989). Como refere Jodelet:

“Les représentations sociales sont abordées à la fois comme le produit et les processus d’une activité d’appropriation de la réalité extérieure à la pensée et d’élaboration psychologique et sociale de cette réalité. C’est dire qu’on s’intéresse à une modalité de pensée, sous son aspect constituant – les processus – et constitué – les produits ou contenus” (1989: 37).

Assim, podemos afirmar que as representações, enquanto processo, são a materialização do sistema de ideias partilhadas sob a forma de temas ou de discurso. A representação mostra-se como uma fusão de referências semânticas e cognitivas que são activadas de forma diferenciada, segundo as finalidades e os interesses dos sujeitos sociais e os contextos em que se desenrolam, servindo para compreender o ambiente e as relações que se estabelecem entre os grupos sociais (Seca, 2002). Por outro lado, enquanto produto, as representações são entendidas como um conjunto organizado de informações, opiniões, valores e atitudes, relativamente a um dado objecto ou situação, que acontecem da interacção entre os sujeitos e entre os grupos. Ao interagirem entre si, os indivíduos, constroem novos saberes que vão orientando a sua forma de pensar e agir, constituindo-se em saberes práticos (ibidem). Neste sentido, as representações, como processo e como produto, reflectem em si as mudanças sociais que vão acontecendo, mas também os conhecimentos, as tradições, as ideologias, as crenças, entre outros.

Nesta perspectiva, podemos referir que as representações sociais acontecem pela necessidade de comunicação, pela necessidade de comunicar sobre os objectos ou situações, pela necessidade de decidir sobre a comunicação e sobre os objectos. Desta feita, segundo Vala (1989), são três as condições que permitem marcar o surgimento de uma representação social:

- situação de dispersão de informação, em que os sujeitos são levados a produzir significados distorcidos dos objectos, por não possuírem informações claras e objectivas acerca dos mesmos;
- “focalização”, em que o sujeito acentua determinados aspectos do objecto em detrimento de outros, levando à existência de uma variada gama de entendimentos sobre ele;
- “pressão para a inferência”, em que o sujeito tem necessidade de explicar determinados acontecimentos, objectos e fenómenos, atribuindo-lhes os seu significado.

Neste processo de formação das representações acontecem dois processos sociocognitivos: a objectivação e a ancoragem. A objectivação “pode ser definida como a transformação de uma ideia, de um conceito ou de uma opinião em algo de concreto” (Matos, 2008: 26). Começa por ser uma construção selectiva, onde podem ocorrer distorções, reduções, inversões de significados de acordo com os quadros de valores e de referência dos sujeitos, passando, de seguida, a uma imagem que faz sentido e, por fim, a uma ideia construída e transformada em objecto de comunicação.

O processo de ancoragem “refere a integração do objecto representado no sistema de pensamento preexistente e as transformações que daí decorrem, quer no objecto quer no sistema em que é integrado” (ibidem). Ancorar é, segundo Moscovici (1989), tornar o não familiar em familiar, o estranho em conhecido. Ou seja, é um processo em que se dá sentido ao fenómeno em causa, fornecendo-lhe carácter.

As representações sociais desempenham diferentes funções que colocam em evidência a forma como se constroem nas relações entre os sujeitos e como contribuem para a sua organização. Assim, de acordo com Seca (2002), as representações sociais promovem a construção da referência e da identidade de sujeitos e de grupos, adquirindo uma função de categorização cognitiva dos objectos e uma função identitária. A difusão de

novos conhecimentos e informações contribui para uma constante renovação dos saberes individuais e colectivos que se reconstroem em categorias às quais se atribuem novo sentido. Estas categorias colectivamente partilhadas constituem uma identidade e uma referência que oferece a todos um sentido de pertença. As representações possuem, também, uma função normativa e prescritiva. Através da sua própria essência, as representações sociais orientam e prescrevem as condutas dos sujeitos, de acordo com as suas posições e os seus saberes.

Assim sendo, desde o final da década de oitenta e início da década de noventa, o conceito de representações sociais “oferecem à pesquisa educacional novas possibilidades para lidar com a diversidade e complexidade da educação e do contexto escolar na sociedade moderna” (Machado, s.d.). A sua contribuição reside, essencialmente, ao nível da compreensão, formação e consolidação de conceitos construídos e veiculados pelos sujeitos. Segundo Gilly (2001) a noção de representação social é fundamental para a compreensão de fenómenos educacionais, não apenas numa perspectiva alargada, mas sobretudo ao nível de análises mais detalhadas de aspectos relacionados com o quotidiano escolar.

Deste modo, a representação que o professor tem do seu aluno está intimamente ligada à sua prática lectiva. “Rever a escola é rever práticas, ideias, imagens, conceitos, é reconhecer quando as representações interferem em processos de mudança na direcção de um novo rumo para a vida social, que clama por liberdade, justiça, solidariedade e amor” (Costa & Gomes citado por Machado, s.d.). Ao reconhecer as representações sociais, percebemos que estas influenciam o quotidiano, tanto na tomada de decisões, como nas atitudes adoptadas e nas práticas. Temos de ter em consideração, porém, que estas representações não são processos estanques, pelo contrário, são processos activos na medida em que estão relacionados com as mudanças sociais e com as dinâmicas das próprias relações entre grupos sociais. Por outras palavras, “as representações são tomadas como processos dinâmicos, evolutivos, criados por indivíduos e grupos; nesta dinâmica, tornam-se mutáveis e moldáveis através das actividades discursivas” (Araújo e Sá & Pinto, 2007: 228).

A importância da realização de estudos sobre as representações em contextos educativos tem sido destacada por diversos autores (Andrade et al, 2006; Araújo e Sá &

Pinto, 2007) que apontam que, “devido ao papel que desempenham as representações (relativas às línguas e ao seu processo de ensino/aprendizagem, às culturas, aos falantes, à comunicação plurilingue e à diversidade linguística e cultural), o seu diagnóstico e análise nas comunidades escolares parece indispensável no quadro da promoção de novas práticas educativas, visando um novo sentido ao estudo das línguas e das culturas e uma contribuição importante para a educação para a cidadania” (Matos, 2008: 8).

As representações que os docentes possuem dos aprendentes, das suas línguas e cultura determinam o modo como lidam com eles, ou seja, a forma como efectuam a sua prática pedagógica. As imagens, as opiniões são pensadas e apresentadas traduzindo a posição e a escala de valores dos indivíduos (Moscovici, 1989). Desta forma, as relações que se estabelecem entre os aprendentes, os docentes e as próprias representações sobre o Outro e de si mesmo são cruciais para se poder desenvolver o conhecimento mútuo e se promover a desmistificação de algumas crenças que podem surgir como obstáculos à comunicação intercultural (Byram, 1997; Castellotti & Moore, 2002). Zarate (1993), Galisson (1998) e Besse (2001) chamam a atenção para este aspecto, ou seja, a importância das representações, em situações de ensino e de aprendizagem, por parte dos docentes, dos alunos e de toda a comunidade educativa, podem pôr em causa a comunicação intercultural devido a um certo número de estereótipos existentes.

Deste modo, as representações desempenham um papel fundamental na motivação para a aprendizagem, pois influenciam a percepção, a acção e a relação intercultural que os alunos e professores estabelecem entre si e, posteriormente, que estabelecem com a sociedade em geral.

SÍNTESE

Integrar a diversidade e o pluralismo na educação é hoje uma realidade premente, em que a globalização e os fluxos migratórios exigem a convivência de sujeitos tão distintos. Deste modo, ao longo deste capítulo, pensámos ser importante abordar alguns conceitos que nos pareceram essenciais ao nosso estudo: educação intercultural e integração escolar.

Inserir a diversidade cultural e linguística nas práticas curriculares permite educar os jovens para a cidadania, onde se procura combater as atitudes etnocêntricas e motivar os alunos para outras formas de expressão. A interacção com outras línguas e culturas, oferece aos alunos novas formas de socialização, preparando-os para enfrentar os desafios das sociedades modernas. Entende-se, igualmente, a necessidade de organizar o currículo no sentido de realizar uma prática pedagógica diferenciada, fornecendo a todos os aprendentes a oportunidade de alcançarem sucesso escolar. Assim, foi nosso intuito abordar, neste capítulo, para além do conceito de currículo e da análise do currículo do 1.º ciclo do ensino básico, a gestão flexível do currículo, em que se procura fazer alusão à importância de adaptar os conteúdos curriculares às necessidades e às características individuais dos alunos.

Por fim, abordámos o conceito de representação na medida em que o nosso estudo incide sobre as representações de docentes do 1.º ciclo do ensino básico.

Capítulo III

Enquadramento metodológico

Neste terceiro capítulo pretendemos descrever os objectivos do nosso estudo, os procedimentos utilizados, as orientações metodológicas e a recolha de dados.

8. OBJECTIVOS DO ESTUDO

Como referimos anteriormente, a presente investigação pretende construir um quadro de conhecimentos sobre a integração escolar dos alunos com português língua não materna. Para o efeito torna-se importante identificar os conhecimentos dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre português língua não materna e analisar as representações desses mesmos professores sobre as suas práticas didáctico-pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem com alunos cujo português não é a sua língua materna.

Assim, o estudo que nos propusemos desenvolver, Português Língua Não Materna: Representações dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, partiu da vontade de obter respostas a algumas das questões que nos inquietam.

Das várias questões salientam-se as que consideramos cruciais ao nível dos conhecimentos dos professores sobre esta temática:

- ✓ Quais os conhecimentos dos professores do 1.º CEB relativos aos objectivos de uma Educação Intercultural?
- ✓ Quais os conhecimentos dos professores do 1.º CEB relativos à legislação que promove a integração escolar dos alunos com português língua não materna?
- ✓ Quais os conhecimentos dos professores do 1.º CEB relativos às políticas e aos projectos da escola para apoiar e integrar estes alunos?

E outras ao nível das representações que os professores possuem das suas práticas didáctico-pedagógicas, com o objectivo último de promover a integração dos alunos com português língua não materna:

- ✓ Quais as representações de professores do 1.º CEB sobre a forma de promover a integração dos alunos com português língua não materna?
- ✓ Que sensibilidade dizem possuir para procurar informação sobre a língua e cultura dos alunos com português língua não materna?

- ✓ Que métodos e estratégias didáctico-pedagógicas dizem utilizar para promover a integração dos alunos com português língua não materna?

Apresentados os objectivos e as questões que serviram de base a esta investigação torna-se crucial fazer referência à população-alvo que possibilitou o desenvolvimento do trabalho.

9. POPULAÇÃO-ALVO

Para a elaboração da nossa investigação optámos por uma amostra não probabilística ou empírica intencional, ou seja, escolhemos um conjunto de professores que considerámos possuir as características e as vivências essenciais para recolhermos a informação necessária ao nosso trabalho. “Uma amostra assim construída sofre, naturalmente, de diversas limitações, entre as quais avulta a subjectividade, não podendo, por isso mesmo, constituir uma base sólida de representatividade do universo” (Pardal e Correia, 1995: 42). Contudo, se esta amostra for elaborada de forma rigorosa pode oferecer “interessantes indícios a respeito do fenómeno” em estudo (ibidem).

A população-alvo do nosso estudo é, então, constituída por vinte e dois professores do 1º. Ciclo do Ensino Básico de escolas de Aveiro e de Viseu: onze professores pertencem a duas escolas que constam do Agrupamento de Escolas de Aveiro e os outros onze pertencem a duas escolas do Agrupamento de Escolas Grão Vasco de Viseu.

Esta amostra insere-se num meio com características próprias que importa abordar, de forma breve, no ponto seguinte.

10. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO

A caracterização do meio em que decorre o estudo está dividida em duas parte, a primeira diz respeito à caracterização do Agrupamento de Escolas de Aveiro e a segunda ao Agrupamento de Escolas Grão Vasco de Viseu.

10.1. Agrupamento de Escolas de Aveiro

A cidade de Aveiro, situada numa planície banhada pela sua ria, possui cerca de 55 291 habitantes, sendo a principal cidade da sub-região do Baixo Vouga (Wikipedia, 2009). Apesar de se ter verificado uma quebra da natalidade nos últimos anos assiste-se, no entanto, a um crescimento demográfico devido a movimentos migratórios, atraídos pela grande dinâmica económica e social da cidade e pela sua Universidade.



O município de Aveiro é limitado a norte pelo município de Murtosa, a nordeste por Albergaria-a-Velha, a leste por Águeda, a sul por Oliveira do Bairro, a sueste por Vagos e por Ílhavo, e com uma faixa relativamente estreita de litoral no Oceano Atlântico, a oeste, através da freguesia de São Jacinto (Câmara Municipal de Aveiro, 2009).

A sua situação geográfica permite considerar a cidade de Aveiro um importante terminal ibérico: ponto de chegada da A25, que atravessa o país a toda a largura, fazendo parte integrante da influente estrada europeia E80, e ponto de cruzamento com a Auto-estrada Lisboa/Porto e a Linha Ferroviária do Norte. Aveiro possui, também, um moderno porto de mercadorias integrado nas rotas internacionais, sendo considerada um importante centro urbano, portuário, ferroviário, universitário e turístico (ibidem).

A existência de uma Universidade vocacionada para a ligação com o meio empresarial propícia com facilidade o recrutamento de mão-de-obra especializada, em sectores diversos, como sejam a electrónica, as telecomunicações, a cerâmica, a gestão industrial, a física nuclear, a química, o turismo, o ambiente e a gestão aduaneira.

A expansão do sector terciário, tem contribuído para a captação de investimentos e para a atracção e retenção de profissionais qualificados. Entre os sectores mais dinâmicos da indústria, destacam-se a metalurgia, a metalomecânica, o equipamento de transporte, a cerâmica, o papel, as artes gráficas, a agro-alimentar e a madeira, sectores com tradições na estrutura empresarial local e com ligações estreitas, não só com os recursos naturais, mas também com o restante tecido produtivo.

Ainda que tenha vindo a perder, de ano para ano, a importância que já teve na economia aveirense, a produção de sal, utilizando técnicas milenares, é, ainda, uma das actividades tradicionais mais características de Aveiro. No Norte da Ria os barcos

moliceiros continuam a apanhar o moliço, fertilizante de eleição, bem dentro dos actuais parâmetros ecológicos e que transformaram solos estéreis de areia em terrenos agrícolas.

É neste contexto que encontramos o Agrupamento de Escolas de Aveiro, abrangendo três freguesias da cidade – Glória, Vera Cruz e São Jacinto.

Embora muito próximos geograficamente, os estabelecimentos diferenciam-se tanto quanto à sua estrutura física como, e essencialmente, quanto ao perfil sócio-económico dos alunos que os frequentam. As dificuldades sociais das famílias influenciam directamente o sucesso dos alunos pelo que merecem um destaque e uma atenção redobrada nas preocupações educativas (Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Aveiro, anexo 1).

Na zona abrangida pelas escolas do Agrupamento encontram-se algumas instituições que trabalham em parcerias mais ou menos formais e regulares: Câmara Municipal de Aveiro, Universidade de Aveiro, Associação Portuguesa de Educação Ambiental, Juntas de Freguesia, Alavarium, Institutos particulares de ensino de línguas estrangeiras, Banda Amizade, CERCI Aveiro, APPACDM Aveiro, Instituto da Juventude, Florinhas do Vouga, Centro de Emprego e Formação Profissional, Estabelecimento Prisional Regional de Aveiro, Polícia de Segurança Pública, Centro de Formação José Pereira Tavares, Centro de Saúde de Aveiro e Rede Nacional de Bibliotecas Escolares (ibidem).

O Agrupamento de Escolas de Aveiro é constituído pelas escolas EB2, 3 João Afonso, EB1 da Glória, EB1 da Vera Cruz, EB1 das Barrocas, EB1 Hospital, EB1 de Santiago, EB1 São Jacinto, Jardim de Infância de Aveiro, Jardim de Infância de Santiago, Jardim de Infância de São Jacinto. Jardim de Infância da Vera Cruz, tendo como escola sede a EB2, 3 João Afonso, num total de 4 Jardins de Infância, 6 Escolas Básicas do 1º Ciclo e 1 Escola Básica do 2º e 3º Ciclo. Frequentadas, no presente ano lectivo (2008/09), por um total 1743 alunos, 101 docentes e 73 funcionários, distribuídos, pelos diferentes estabelecimentos de ensino (ibidem). Assim, de acordo com o Projecto Educativo do Agrupamento (anexo 1) existem no 1º. Ciclo do Ensino Básico 1042 alunos, 64 docentes e 21 funcionários, dos quais 305 alunos, 17 docentes e 6 funcionários pertencem à EB1 da Glória; 218 alunos 14 docentes e 4 funcionários pertencem à EB1 das Barrocas; 323 alunos, 16 docentes e 7 funcionários pertencem à EB1 de Vera Cruz; 12 alunos e 1 docente (sem funcionários) pertencem à EB1 do Hospital; 135 alunos, 11 docentes e 3 funcionários

pertencem à EB1 de Santiago; e 49 alunos, 4 docentes e 1 funcionário pertencem à EB1 de São Jacinto.

10.2. Agrupamento de Escolas Grão Vasco de Viseu

O município de Viseu situa-se no centro de um planalto entre as serras do Caramulo e da Estrela possuindo, assim, uma situação geográfica que lhe permite desfrutar de duas importantes vias de comunicação: cruzamento entre o IP3/A24 que ligará o porto marítimo da Figueira da Foz com a cidade de Chaves e a A25 que liga o porto marítimo de Aveiro com a fronteira de Vilar Formoso. Estas vias de comunicação têm desempenhado um papel importante no desenvolvimento económico e social da região (Câmara Municipal de Viseu, 2009).



O sector de actividade predominante é o sector terciário, pois o comércio foi sempre uma das actividades económicas mais importantes da cidade, embora se denote também muita mão-de-obra no sector primário (ibidem).

É neste contexto que encontramos o Agrupamento de Escolas Grão Vasco. Situado na sede do concelho, abrange as três freguesias da cidade – São José, Santa Maria e Coração de Jesus.

“O meio social envolvente é constituído por famílias que vivem do pequeno comércio, famílias da classe média alta, por algumas famílias que vivem da pequena agricultura, um grupo de etnia cigana que faz do comércio (feira) a sua fonte de rendimento e subsistência e ainda um grupo de famílias de imigrantes cujos descendentes frequentam as escolas do agrupamento”, o que leva a que exista no agrupamento uma variedade de culturas e línguas maternas diferenciadas para as quais é necessário dar resposta (Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Viseu, anexo 2).

Verificam-se, ainda, nas zonas abrangidas pelas escolas do Agrupamento, algumas bolsas de pobreza, sendo algumas famílias abrangidas pelo rendimento inserção social.

“Na zona abrangida pelas escolas do Agrupamento encontram-se implementadas algumas instituições sociais de apoio à família e a crianças abandonadas como são os casos do Internato da Santa Teresinha, Lar – Escola de Santo António e Centro Social D. José da Cruz Moreira Pinto” (ibidem). O que significa que uma parte dos alunos que frequentam os

estabelecimentos de ensino do Agrupamento provêm dessas instituições. Este contexto reflecte-se no Agrupamento, onde se encontram crianças que para além de dificuldades sócio-económicas, são oriundas de famílias desajustadas, com carências afectivas, desacompanhadas, reflectindo-se estes aspectos no seu nível de aprendizagem.

O Agrupamento de Escolas Grão Vasco foi criado no final do ano lectivo 2002/2003 e homologado por Despacho do Secretário de Estado da Administração Educativa, de 5 de Julho de 2003 (ibidem).

É constituído pelas escolas EB 2, 3 Grão Vasco, EB1 Viseu n.º1 – Ribeira, EB1 Viseu n.º 2 – Avenida, EB1 Viseu n.º 5 – S. Miguel e EB1 Viseu n.º 7 – Santiago e pelos Jardins de Infância Viseu n.º1 – Ribeira e Santiago, tendo como escola sede a EB 2,3 Grão Vasco, num total de 2 Jardins de Infância, 4 Escolas Básicas do 1º Ciclo e 1 Escola Básica do 2º e 3º Ciclo. Frequentadas, no presente ano lectivo (2008/09), por um total 2029 alunos, 226 docentes e 102 funcionários, distribuídos, pelos diferentes estabelecimentos de ensino (ibidem). Assim, de acordo com o Projecto Educativo do Agrupamento (anexo 2) existem no 1º. Ciclo do Ensino Básico 844 alunos, 52 docentes e 24 funcionários, dos quais 81 alunos, 5 docentes e 2 funcionários pertencem à EB1 Viseu n.º 7 – Santiago; 416 alunos, 27 docentes e 16 funcionários pertencem à EB1 Viseu n.º1 – Ribeira; 170 alunos, 10 docentes e 3 funcionários pertencem à EB1 Viseu n.º 2 – Avenida; e 177 alunos, 10 docentes e 3 funcionários pertencem à EB1 Viseu n.º 5 – S. Miguel.

Depois de caracterizados os Agrupamentos de Escolas de Aveiro e de Viseu, onde o nosso estudo foi desenvolvido, torna-se premente fazer referência à metodologia utilizada na nossa investigação.

11. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

11.1. Tipo de investigação

Para realizar o nosso estudo optámos por uma investigação descritiva pois, como afirma Gagné et al (1989), este tipo de investigação “pretende descrever, para compreender e para explicar dados da realidade educativa, usando estratégias de observação” (tradução nossa).

Os dados de uma investigação descritiva são recolhidos, de acordo com Gagné et al (1989), através de questionários, entrevistas, ou mediante observação da situação real e compreende, segundo Vide citado por Pardal e Correia (1995), oito fases distintas. A primeira fase diz respeito à definição do problema; a segunda à revisão da literatura; depois segue-se a fase de formulação de hipóteses ou de questões em que assenta toda a investigação; a fase de definição da população-alvo do estudo a realizar; seguida da fase de escolha da técnica de recolha de dados, a fase de determinação da dimensão da amostra, de selecção da técnica de amostragem adequada e, por fim, a fase de selecção ou desenvolvimento de um instrumento de recolha dos dados.

11.2. Método de investigação

Uma investigação descritiva pode usar métodos qualitativos, como análise exaustiva e interpretativa de uma dada situação, ou quantitativos, como o tratamento estatístico de variáveis a controlar. No nosso estudo optámos por utilizar um método misto, isto porque optámos por utilizar o método quantitativo e o método qualitativo.

O método qualitativo na medida em que “ênfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Bogdan e Biklem, 1994: 19). Para estes autores a investigação qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, dando maior ênfase ao processo do que ao produto final. Assim, os dados devem ser interpretados na sua relação com o contexto, podendo o investigador interpretar os dados de forma subjectiva. Este tipo de investigação tem a vantagem de fornecer informações ricas e detalhadas, possibilitar a compreensão do contexto e indicar aspectos relevantes e particulares da amostra em estudo. Por outro lado, o investigador poderá comprometer a validade do estudo devido à subjectividade da análise dos dados, os resultados não são generalizáveis e o trabalho é intenso, demorado, podendo ter custos elevados.

O método quantitativo, por sua vez baseia-se na utilização de instrumentos de recolha de dados quantitativos como sejam questionários de resposta fechada e os resultados finais são depois apresentados no relatório de forma estatística.

Daí que pensamos que, para o desenvolvimento do nosso estudo, os dois métodos são fundamentais uma vez que se complementam.

11.3. Estratégia metodológica

A estratégia metodológica que melhor se adequa à nossa investigação é o estudo de caso tendo em conta que, como referem Pardal e Correia (1995: 22), “facilita a procura do conhecimento pormenorizado de uma situação”, assim como, a compreensão do “particular na sua complexidade”. Segundo estes autores (1995: 23), trata-se de “um modelo de análise intensiva de uma situação particular que, permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise viabilizando o seu conhecimento e caracterização”. Ou seja, os estudos de caso procuram uma análise intensiva, pormenorizada e aprofundada de uma determinada situação que se quer ver esclarecida e que se torna relevante não só em si mesma como processo de conhecimento de aspectos universais da vida social, como também representar um ponto de partida para estudos mais vastos e complexos.

Há autores que preferem sublinhar que no estudo de caso, mais do que recolher exaustivamente informação, é fundamental ter capacidade de sistematização e organização da informação recolhida sobre um determinado caso (Runyan, 1982). De facto um estudo de caso subentende um conjunto de passos necessários, que vão desde a colocação das questões a estudar até à definição do que se pretende analisar, ou seja, os casos, à recolha, tratamento e tentativa de compreensão, tendo em consideração as questões iniciais (Yin, 2005).

É de salientar o facto de não existir consenso, por parte dos vários autores, para a definição de caso. Enquanto Pinto (1990) e Runyan (1982) consideram caso como sendo uma pessoa singular, Huberman e Miles (1991) e Yin (2005) consideram como sendo algo de global, isto é, que diz respeito a um contexto no qual se estudam acontecimentos ou processos.

Stake (1995) afirma que os estudos de caso são indispensáveis para se conhecerem os problemas e se compreenderem todas as dinâmicas da prática educativa. Esta metodologia é privilegiada, como defende Yin (2005), para situações onde o como e o porquê são as questões cruciais. Este autor refere ainda que o estudo de caso deve ser utilizado quando o fenómeno estudado tem a ver com um contexto real de vida, com o não controle dos comportamentos que se pretendem observar e quando se reportem a dados actuais.

Contudo, apesar de o estudo de caso ajudar o investigador a compreender de forma aprofundada um determinado aspecto ou problema, tem como principal constrangimento o facto de não permitir a extracção de generalizações.

11.4. Instrumento de recolha de dados

Dado que são formuladas questões que não tinham sido postas anteriormente ou que se procura obter dados que não estavam disponíveis, esta investigação exige frequentemente a elaboração de um instrumento apropriado para obter a informação necessária, segundo Carmo e Ferreira (1998). Assim, o instrumento de recolha dos dados optámos por utilizar no nosso estudo é o questionário.

De acordo com Pardal e Correia (1995: 49), “o questionário constitui seguramente a técnica de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação”, resultado das vantagens que ele oferece. Os mesmos autores referem que o questionário “garante, em princípio, o anonimato, condição necessária para a autenticidade das respostas” e, para além disso, “não precisa de ser respondido de imediato, permitindo ao inquirido a escolha da hora mais adequada para o efeito” (Pardal e Correia, 1995: 52).

Este instrumento apresenta como desvantagens o facto de poder levantar alguma “dificuldade de compreensão das questões”, facilitar “a resposta em grupo, perturbando a informação” e o “seu uso só é viável em universos razoavelmente homogéneos” (ibidem). A aplicação desta técnica pode dificultar a consistência das respostas sobretudo em indivíduos mais novos, abordando as questões de forma superficial o que impede o aprofundamento de alguns pontos de análise importantes ao estudo realizado.

Quivy e Campenhould (2005: 190), menciona que “para que o método seja digno de confiança devem ser preenchidas várias condições: rigor na escolha da amostra, formulação clara e unívoca das respostas, correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência do entrevistado”.

No questionário elaborado optámos por duas modalidades de perguntas, as perguntas abertas, com o objectivo de permitir liberdade de resposta ao inquirido, e as perguntas fechadas, que condicionam as respostas às opções propostas. Deste modo, tentámos adequar o tipo de perguntas utilizadas no questionário às características da população-alvo, para o efeito usámos questões de facto, referentes a assuntos concretos, de rápida resposta, perguntas de acção, que visam o questionamento de acções passadas, e perguntas de

opinião, que permitem ao respondente emitir o seu ponto de vista acerca de determinado assunto.

12. RECOLHA DE DADOS

Para recolher informação indispensável à elaboração do nosso trabalho, implementámos um questionário (anexo 3), no ano lectivo de 2008/2009, durante os meses de Abril, Maio e Junho, que foi respondido por vinte e dois professores do 1º. Ciclo do Ensino Básico de quatro escolas, duas de Aveiro e duas de Viseu. Este questionário foi implementado após a construção de um questionário piloto que testámos com quatro professores, no mês de Março, e que serviu de base à construção do questionário definitivo. O questionário piloto permitiu melhorar o questionário definitivo, na medida em que pudemos reformular algumas das questões.

Deste modo, pensamos que antes da elaboração de um qualquer questionário, “há todo um trabalho prévio, conducente à definição de indicadores prescritos das perguntas a colocar correlacionados com o quadro teórico de referência”, que deve ser aplicado a uma amostra reduzida, semelhante à do estudo, que funciona como estudo piloto e que nos “faculta dados empíricos susceptíveis de melhoramento do questionário” (Pardal e Correia, 1995: 69).

Assim, o questionário, depois de efectuadas as devidas alterações, possui uma breve introdução, destinada a incentivar os respondentes a colaborar no nosso estudo, e algumas informações que considerámos importantes e que se referem: i) aos destinatários do questionário; ii) à natureza do estudo e ao contexto em que este surgiu; iii) à importância do questionário para o estudo; iv) à estrutura do questionário; v) ao respeito pelo anonimato na resposta ao questionário. Por fim, inserimos um agradecimento aos respondentes por toda a colaboração prestada.

O questionário possui, para além da introdução, quatro partes que são descritas no ponto seguinte.

12.1. Questionário

O questionário implementado aos vinte e dois professores do 1º. Ciclo do Ensino Básico, das escolas do Agrupamento de Escolas de Aveiro e do Agrupamento de Escolas Grão Vasco de Viseu, divide-se em quatro partes, possuindo ao todo vinte e três questões com as respectivas alíneas. A primeira parte do questionário diz respeito à identificação dos respondentes; a segunda refere-se aos conhecimentos dos docentes sobre a diversidade linguística e cultural; a terceira parte é dedicada às representações que os professores têm das suas próprias práticas lectivas, com vista à integração dos alunos cujo português europeu não é a sua língua materna; e a quarta parte é referente às representações dos docentes sobre os aprendentes com português língua não materna.

Deste modo, torna-se importante fazer uma breve referência a cada uma das questões presentes no questionário, procurando explicar o objectivo com que foram formuladas.

As respostas dadas às perguntas incluídas na primeira parte do questionário permitem-nos caracterizar os inquiridos em função de determinados aspectos que considerámos relevantes para o nosso estudo: i) sexo; ii) idade; iii) nacionalidade; iv) língua materna; v) situação profissional; e iv) tempo de serviço (questões 1, 2, 3, 4, 6 e 7). Na questão 5 e alíneas (1, 2, 3, e 4) procurámos identificar se os docentes tiveram alguma experiência de viver num outro país que não o de origem e, no caso de resposta afirmativa, referir o(s) país(es), o tempo, os motivos e alguns aspectos que pensam ser pertinentes considerar quer pela positiva, quer pela negativa dessa experiência. Nas questões 8 e 9 pretendemos conhecer o ano de escolaridade leccionado pelos docentes no ano lectivo 2008/2009, assim como, o número de alunos, cujo português europeu não é a sua língua materna, que integram a turma. Ainda nesta parte do questionário, pretendemos saber se os inqueridos frequentam ou frequentaram acções de formação, particularmente relativas á temática tratada neste estudo (questões 10, 10.1 e 11).

A segunda parte do questionário destina-se a identificar os conhecimentos dos docentes relativos à educação intercultural e ao português língua não materna (questões 12, 12.1, 12.2 e 13), à interculturalidade (questão 14 e 15), à legislação que promove a integração escolar dos alunos com português língua não materna (questão 16) e, por último, à identificação de políticas de apoio aos alunos e de projectos de integração escolar presentes, ou não, nas escolas onde estes docentes leccionam (questões 17 e 18).

Na terceira parte do questionário pretendemos conhecer as representações das práticas lectivas dos inquiridos. Para esse efeito apresentámos uma tabela onde os docentes colocaram uma cruz nos números de 1 a 4 (que representam respectivamente nada, pouco, razoavelmente e muito) em afirmações relativas à sua prática didáctico-pedagógica: i) procuram conhecer melhor os alunos de culturas e ou origens diferentes; ii) procuram informar-se sobre as culturas e ou países dos alunos com português língua não materna; iii) contemplam nas planificações, objectivos e conteúdos que visem a integração curricular dos alunos oriundos de outros países e ou culturas; iv) consideram que adaptam os conteúdos curriculares às características e às necessidades individuais dos alunos com português língua não materna; v) seleccionam conteúdos e materiais com base em critérios de diversidade cultural e linguística; vi) desenvolvem actividades que promovem a expressão e divulgação de diferentes origens e culturas; vii) incorporam informações sobre diferentes culturas e ou países; viii) implementam actividades/estratégias diferenciadas para alunos com português língua não materna; ix) dão oportunidade aos alunos com português língua não materna de expressarem aspectos relacionados com a sua origem, cultura e língua materna; x) consideram que o clima de aprendizagem é respeitador da diversidade cultural e linguística; xi) consideram que o tempo lectivo permite implementar actividades interculturais; e xii) consideram ser um espaço propício à implementação de actividades interculturais.

Por último, na quarta parte do questionário procurámos identificar e caracterizar as representações dos professores sobre os aprendentes com português língua não materna. Assim, nas questões 20 e 21 pretendemos conhecer a origem dos alunos com português língua não materna e, tendo em conta essas origens, averiguar quais são consideradas, pelos docentes, como sendo as que possuem, geralmente, mais dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa. De acordo com as respostas dadas procurámos perceber melhor a que dificuldades de aprendizagem se referem os docentes, deste modo nas questões 21.1 e 21.2 os professores podem seleccionar dificuldades comuns e específicas, tendo em consideração a origem dos alunos, ao nível: i) da pronúncia; ii) do vocabulário; iii) da estruturação frásica; iv) da utilização de preposições; v) da flexão nominal; vi) da flexão verbal e vii) outros. Depois de exploradas as dificuldades, que os professores apresentam dos aprendentes cujo português não é língua materna, na aprendizagem da língua portuguesa partimos para as dificuldades de integração escolar

destas crianças. Assim, nas questões 22 e 22.1 pretendemos identificar se os professores detectam problemas de integração escolar dos alunos com português língua não materna e quais as razões que apontam para justificar essas dificuldades, seleccionando duas das opções que consideram mais adequadas: i) desconhecimento do contexto histórico e cultural do país de acolhimento; ii) deficiente conhecimento da língua portuguesa; iii) dificuldades de aprendizagem; iv) dificuldades de relacionamento com os colegas e ou professores; v) problemas socioeconómicos; vi) choques culturais; vii) diferenças religiosas; e viii) outros. Para terminar a quarta e última parte do questionário, pretendemos saber, na questão 23, se os docentes consideram que os alunos são bem acolhidos na escola por parte quer dos colegas de turma, quer dos restantes alunos da escola, quer pelos professores em geral.

SÍNTESE

Neste capítulo procurámos realizar uma breve delineação do estudo, apresentando, em primeiro lugar, os objectivos do nosso trabalho, seguidos da caracterização da população-alvo e do meio em que o estudo se insere, da metodologia de investigação utilizada e da recolha dos dados.

De seguida, no Capítulo IV, passamos a expor a análise e o tratamento dos dados recolhidos, com a finalidade última de tecer as conclusões a que chegámos com a nossa investigação.

Capítulo IV

Análise e tratamento dos dados

No presente capítulo procuramos, a partir da selecção e organização de dados, fazer uma análise exaustiva com vista ao tratamento da informação recolhida e de forma a chegarmos a conclusões, que apresentaremos no final do capítulo. Assim, sempre que for pertinente e benéfico para o nosso trabalho, são apresentadas tabelas e gráficos que nos ajudam na compreensão e interpretação dos dados obtidos por questionário, aos vinte e dois professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

13. ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

A análise que apresentamos de seguida refere-se aos dados recolhidos através de um questionário (anexo 3) preenchido pelos vinte e dois docentes de escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onze pertencentes ao Agrupamento de Escolas de Aveiro e outros onze pertencentes ao Agrupamento de Escolas de Viseu.

Esta análise encontra-se dividida em quatro partes: a) identificação dos docentes; b) conhecimentos dos docentes sobre a diversidade cultural e linguística; c) representações dos docentes sobre as suas práticas lectivas; e d) representações dos docentes sobre os aprendentes com português língua não materna.

É de salientar que cada um destes pontos é analisado primeiramente para os professores do Agrupamento de Escolas de Aveiro e, posteriormente, para os professores do Agrupamento de Escolas de Viseu. Em seguida, e para cada ponto, é feita uma breve síntese comparativa das respostas fornecidas pelos professores dos dois Agrupamentos de Escolas.

a) Identificação dos docentes

Para analisar os questionários optámos por atribuir letras aos docentes de forma a identificá-los no âmbito do nosso estudo. Assim, relativamente ao Agrupamento de Escolas de Aveiro:

O docente A é do sexo feminino, possui idade inferior a trinta anos e tem nacionalidade portuguesa. A sua língua materna é o português e refere nunca ter vivido no estrangeiro. Esta possui uma licenciatura do 1.º Ciclo do Ensino Básico, leccionando há menos de cinco anos. A turma que lecciona, no ano lectivo 2008/2009, é do 1.º ano de

escolaridade e não possui na sua turma alunos com português europeu língua não materna. Relativamente a Acções de Formação, este docente refere não frequentar.

O docente B, também, do sexo feminino e possui idade compreendida entre os trinta e os trinta e nove anos, com nacionalidade portuguesa. A sua língua materna é o português e refere não ter vivido no estrangeiro. Esta docente possui licenciatura, embora não especifique o curso, e lecciona há um período de anos compreendidos entre os cinco e os quinze. A turma que lecciona, no presente ano lectivo, possui alunos dos 3.º e 4.º anos, dos quais quatro têm o português europeu como língua não materna. Em relação a Acções de Formação, a professora refere frequentar esporadicamente, no entanto, nunca frequentou nenhuma relacionada com alunos com português língua não materna.

O docente C é do sexo feminino, tem nacionalidade portuguesa e idade inferior a trinta anos. A sua língua materna é o português e refere não ter vivido no estrangeiro. Possui uma licenciatura, não mencionando o curso, e lecciona acerca de um período compreendido entre os cinco e os quinze anos. Este ano lectivo possui uma turma do 3.º ano e não tem alunos com português europeu língua não materna. Relativamente a Acções de Formação, a docente refere frequentar regularmente, embora nunca sobre alunos com português língua não materna.

O docente D é do sexo feminino, possui o português como língua materna e refere nunca ter vivido no estrangeiro. Esta professora tem nacionalidade portuguesa e possui uma idade entre os trinta e os trinta e nove anos de idade. Possui uma licenciatura, contudo no questionário não refere o curso, e lecciona há um período de tempo compreendido entre os cinco e os quinze anos. A turma que lecciona, no ano lectivo 2008/2009, possui alunos do 3.º e do 4.º ano, porém nenhum possui o português europeu como língua não materna. Em relação a Acções de Formação, a docente refere frequentar esporadicamente, mas nunca sobre alunos com português língua não materna.

O docente E é do sexo feminino, possui idade compreendida entre os trinta e trinta e nove anos, tem nacionalidade portuguesa e a sua língua materna é o português. Esta docente refere no questionário não ter vivido no estrangeiro. Possui um mestrado, não mencionando em que área, e lecciona por um período de anos compreendidos entre os cinco e os quinze. A sua turma tem alunos dos 3.º e 4.º anos, não integrando nela qualquer aluno com português europeu língua não materna. Relativamente a Acções de Formação, a

professora refere frequentar esporadicamente, embora nunca tenha frequentado Acções de Formação sobre alunos com português língua não materna.

O docente F é do sexo masculino, possui idade compreendida entre os quarenta e os quarenta e nove anos e tem nacionalidade portuguesa. A sua língua materna é o português e refere não ter vivido no estrangeiro. Este docente possui o Magistério Primário mais um CESE Animação Comunitária e Educação de Adultos, leccionando por um período de anos compreendidos entre os dezasseis e vinte e cinco anos. A turma que lecciona é do 3.º ano e não possui alunos cujo português europeu não seja a sua língua materna. Em relação a Acções de Formação, o docente refere frequentar esporadicamente, mas nunca sobre alunos com português língua não materna.

O docente G é do sexo masculino, tem nacionalidade portuguesa e a sua língua materna é o português. A sua idade está compreendida entre os quarenta e quarenta e nove anos e refere ter vivido em Angola, durante onze anos, por motivos pessoais. Possui licenciatura, mas não especifica o curso, e lecciona por um período de anos compreendidos entre os cinco e quinze anos. A turma que lecciona, no ano lectivo 2008/2009, é do 1.º ano e possui um aluno com português europeu língua não materna. Em relação a Acções de Formação, o docente refere frequentar regularmente, mas nunca frequentou Acções de Formação sobre alunos com português língua não materna.

O docente H é do sexo feminino, possui idade compreendida entre os cinquenta e cinquenta e nove anos e tem nacionalidade portuguesa. A sua língua materna é o português e refere não ter vivido no estrangeiro. A docente H é licenciada, porém não menciona no questionário o curso, e lecciona por um período de anos compreendidos entre os vinte e seis e os trinta. A turma que lecciona é do 4.º ano e tem dois alunos cujo português europeu não seja a sua língua materna. Relativamente a Acções de Formação, o docente refere frequentar regularmente, no entanto, nunca sobre alunos com português língua não materna.

O docente I é do sexo feminino, possui nacionalidade portuguesa e tem o português língua materna. A professora refere que possui idade compreendida entre os quarenta e quarenta e nove anos e que nunca viveu no estrangeiro. Tem uma licenciatura em Administração e Gestão Escolar, leccionando por um período de anos compreendido entre os dezasseis e os vinte e cinco. A turma que lecciona é do 3.º ano e tem dois alunos cujo

português europeu não seja a sua língua materna. Em relação a Acções de Formação, o docente refere não frequentar.

O docente J é do sexo feminino, possui idade compreendida entre os quarenta e os quarenta e nove anos e tem nacionalidade portuguesa. A sua língua materna é o português e refere não ter vivido no estrangeiro. Esta docente possui o Magistério Primário mais um Complemento de Formação, leccionando, no ano lectivo 2008/2009, uma turma do 2.º ano onde tem um aluno com português europeu língua não materna. O seu tempo de serviço encontra-se compreendido entre os dezasseis e os vinte e cinco anos e a docente refere frequentar esporadicamente Acções de Formação, embora nunca sobre alunos com português língua não materna.

O docente L é do sexo masculino, possui nacionalidade portuguesa e tem o português como língua materna. Nunca viveu no estrangeiro e possui uma idade compreendida entre os quarenta e quarenta e nove anos. O docente é licenciado, embora no questionário não mencione o seu curso, lecciona por um período de anos compreendidos entre os cinco e os quinze e refere não frequentar Acções de Formação. A turma que lecciona, no ano lectivo 2008/2009, é do 3.º ano e tem quatro alunos com português europeu língua não materna.

Assim, de acordo com as respostas dadas à parte I do questionário, no Agrupamento de Escolas de Aveiro, dos onze docentes questionados três são do sexo masculino e oito do sexo feminino. Todos os respondentes têm nacionalidade portuguesa e possuem, de igual modo, o português como língua materna. A faixa etária predominante é dos quarenta aos quarenta e nove (cinco professores), embora existam, também, três docentes com idades compreendidas entre os trinta e os trinta e nove, dois com menos de trinta anos e um com idade entre os cinquenta e os cinquenta e nove.

Um dos docentes afirma ter vivido em Angola, durante onze anos, por motivos pessoais mas não refere aspectos positivos ou negativos dessa situação, como era pedido na questão 5.4. do questionário (anexo 3). Como o mesmo docente não refere se viveu em Angola antes ou depois da independência, nós consideramos para este estudo que viveu no estrangeiro e, por conseguinte, que a situação ocorreu depois da independência de Angola.

Dos onze professores, dois possuem o Magistério Primário com Complemento de Formação, oito possuem Licenciatura e um Mestrado. Relativamente aos anos de serviço, um dos professores refere leccionar há um período inferior a cinco anos, seis encontram-se

no activo num intervalo de tempo compreendido entre os cinco e os quinze, três entre os dezasseis e os vinte e cinco anos e, por último, um encontra-se ao serviço entre os vinte e seis e os trinta e cinco anos. Destes docentes, seis mencionam possuir alunos com português língua não materna nas suas turmas, perfazendo um total de catorze alunos.

Na parte I do questionário interessava ainda saber se os docentes frequentam acções de formação neste âmbito, dos onze questionados oito referem que sim, que frequentam, e três que não. Dos professores que responderam afirmativamente à questão colocada, três mencionam participar regularmente em acções de formação e cinco mencionam esporadicamente. Contudo na questão 11 (anexo 3), onde se questiona se o professor frequenta ou frequentou alguma acção de formação sobre português língua não materna, todos os docentes assinalam não como resposta.

Atendendo aos mesmos pontos, relativamente aos professores do Agrupamento de Escolas de Viseu, o docente M é do sexo masculino, possui uma idade compreendida entre os quarenta e os quarenta e nove anos e tem nacionalidade portuguesa. A sua língua materna é o português e refere não ter vivido no estrangeiro. Possui licenciatura, não mencionando o curso, e lecciona por um período de anos compreendido entre os vinte e seis e os trinta e cinco. A turma que lecciona, no ano lectivo 2008/2009, é do 1.º ano e não possui alunos cujo português europeu não seja a sua língua materna. Em relação a Acções de Formação, o docente refere frequentar esporadicamente, mas nunca frequentou Acções de Formação sobre alunos com português língua não materna.

O docente N é do sexo feminino, tem nacionalidade portuguesa e a sua língua materna é o português. A professora refere no seu questionário não ter vivido no estrangeiro e a sua idade encontra-se compreendida entre os trinta e os trinta e nove anos. Em termos académicos possui licenciatura, não referindo o curso, e lecciona, no ano lectivo 2008/2009, uma turma do 2.º ano onde existem dois alunos com português europeu língua não materna. O tempo de serviço desta docente está compreendido entre os dezasseis e os vinte e cinco e refere, no questionário, não frequentar Acções de Formação.

O docente O é do sexo feminino, possui idade compreendida entre os trinta e trinta e nove anos e tem nacionalidade portuguesa. A sua língua materna é o português e refere não ter vivido no estrangeiro. Esta docente possui uma Pós-graduação em Administração e Planificação da Educação, leccionando por um período anos compreendidos entre os cinco

e os quinze anos. A turma que lecciona é do 4.º ano e possui quatro alunos cujo português europeu não seja a sua língua materna. Em relação a Acções de Formação, a docente refere frequentar regularmente contudo, nunca frequentou Acções de Formação sobre alunos com português língua não materna.

O docente P é do sexo feminino, possui uma idade compreendida entre os cinquenta e cinquenta e nove anos e tem nacionalidade portuguesa. A sua língua materna é o português e refere não ter vivido no estrangeiro. Possui licenciatura, não mencionando no questionário o curso, e lecciona há um período de anos compreendidos entre os vinte e trinta e cinco. Lecciona uma turma do 4.º ano e não possui alunos cujo português europeu não seja a sua língua materna. Em relação a Acções de Formação, o docente refere frequentar regularmente, mas nunca sobre alunos com português língua não materna.

O docente Q é do sexo feminino, possui nacionalidade portuguesa e tem idade compreendida entre os quarenta e os quarenta e nove anos e tem. A sua língua materna é o português e refere ter vivido em Moçambique, durante quinze anos por motivos pessoais, pois foi “o local de nascimento” (anexo 3, docente Q). Possui licenciatura do curso 1.º Ciclo do Ensino Básico, leccionando há um período de anos compreendidos entre os vinte e cinco e trinta e cinco anos. A docente refere frequentar esporadicamente Acções de formação, no entanto, nunca frequentou Acções de Formação sobre alunos com português língua não materna. A turma que lecciona, no ano lectivo 2008/2009 é do 2.º ano e não tem alunos com português língua não materna.

O docente R é do sexo feminino, tem nacionalidade portuguesa e o português como língua materna. A sua idade está compreendida entre os cinquenta e os cinquenta e nove anos e refere não ter vivido no estrangeiro. Esta professora possui licenciatura em Organização e Desenvolvimento Curricular, leccionando, no ano lectivo 2008/2009, uma turma que integra crianças dos 3.º e 4.º anos. Esta turma possui dois alunos com português língua não materna. O tempo de serviço da docente está compreendido entre os vinte e seis e trinta e cinco e, no questionário implementado, refere frequentar regularmente Acções de Formação, embora nunca sobre alunos com português língua não materna.

O docente S é do sexo feminino, possui idade compreendida entre os cinquenta e cinquenta e nove anos, tem nacionalidade portuguesa e a sua língua materna é o português. A docente refere que nunca viveu no estrangeiro e que possui uma licenciatura contudo, não menciona no questionário o curso. Lecciona há um período de anos compreendidos

entre os vinte e seis e os trinta e cinco e, no ano lectivo 2008/2009, é professora numa turma do 4.º ano, onde possui um aluno com português língua não materna. Em relação a Acções de Formação, a docente refere não frequentar.

O docente T é do sexo masculino, possui Doutoramento e lecciona há um período de anos compreendidos entre os vinte e seis e os trinta e cinco. A turma que lecciona é do 3.º ano e possui três alunos cujo português europeu não é a sua língua materna. Em relação a Acções de Formação, o docente refere frequentar regularmente, mas nunca frequentou Acções de Formação sobre alunos com português língua não materna.

Este docente tem idade compreendida entre os cinquenta e os cinquenta e nove anos e tem nacionalidade portuguesa. A sua língua materna é o português e refere não ter vivido no estrangeiro.

O docente U é do sexo feminino, possui idade compreendida entre os cinquenta e os cinquenta e nove anos, nacionalidade portuguesa e a sua língua materna é o português. Possui licenciatura, não mencionando o curso, e lecciona uma turma do 4.º ano com três alunos cujo português europeu não seja a sua língua materna. O docente encontra-se no activo há um período de anos compreendidos entre os vinte e seis e os trinta e cinco e refere que frequenta regularmente Acções de Formação, embora nunca sobre alunos com português língua não materna.

O docente V é do sexo masculino, possui idade compreendida entre os cinquenta e os cinquenta e nove anos e tem nacionalidade portuguesa. A sua língua materna é o português e refere ter vivido em França, durante quatro anos por motivos pessoais. Possui licenciatura, não mencionando o curso, e lecciona há um período de anos compreendidos entre os vinte e seis e os trinta e cinco. A turma que lecciona é do 4.º ano e possui um aluno cujo português europeu não é a sua língua materna. Em relação a Acções de Formação, o docente refere frequentar regularmente, embora nunca sobre alunos com português língua não materna.

O docente X é do sexo feminino, possui nacionalidade portuguesa e uma idade compreendida entre os quarenta e os quarenta e nove anos e tem. A sua língua materna é o português e refere não ter vivido no estrangeiro. Possui o Magistério primário e Curso de Complemento de Formação, leccionando, no ano lectivo 2008/2009, uma turma do 1.º ano sem alunos com português língua não materna. O tempo de serviço da professora está

compreendido entre os vinte e seis e os trinta e cinco anos e a mesma refere não frequentar Acções de Formação.

De acordo com as respostas dadas à parte I do questionário, no Agrupamento de Escolas de Viseu dos onze docentes questionados três são do sexo masculino e oito do sexo feminino. Todos os respondentes têm nacionalidade portuguesa e possuem, de igual modo, o português como língua materna. A faixa etária predominante é dos cinquenta aos cinquenta e nove (seis professores), embora existam, também, três docentes com idades compreendidas entre os quarenta e os quarenta e nove e dois com idade entre os trinta e os trinta e nove.

Um dos docentes afirma ter vivido em Moçambique (anexo 3, docente Q), durante quinze anos por motivos pessoais (“local de nascimento”, anexo 3, docente Q), e outro em França (anexo 3, docente V), durante quatro anos, também, por motivos pessoais. No que concerne aos aspectos positivos ou negativos dessa situação, como era pedido na questão 5.4. do questionário, o docente Q refere aspectos relacionados com a “infância feliz (...) liberdade (...) crescer com responsabilidade” (anexo 3, docente Q). O docente V refere apenas “os meus pais emigraram, antes do 25 de Abril, e eu acompanhei-os” (anexo 3, docente V).

Apesar do exposto pelo docente Q, relativo às respostas dadas, à questão 5 e respectivas alíneas (anexo 3), não podemos considerar que o docente viveu no estrangeiro, pois Moçambique era na época uma colónia portuguesa (uma vez que o professor menciona ter nascido e passado a infância em Moçambique). Contudo, consideramos, também, que este professor teve uma experiência de vivência no exterior, onde pôde conhecer outros costumes, outras tradições, entre outros.

Dos onze professores, um possui o Magistério Primário mais Complemento de Formação, oito Licenciatura, um Pós-Graduação e um Doutoramento. Relativamente aos anos de serviço, um dos professores refere leccionar há um período compreendido entre os cinco e os quinze anos, um encontram-se no activo num intervalo de tempo entre os dezasseis e os vinte e cinco anos e a grande maioria, nove dos docentes, encontram-se ao serviço entre os vinte e seis e os trinta e cinco anos. Destes docentes, sete mencionam possuir alunos com português língua não materna nas suas turmas, perfazendo um total de dezasseis alunos.

Na parte I do questionário pretendemos saber se os docentes frequentam Acções de Formação. Deste modo, dos onze professores, oito referem que sim e três que não. Dos professores que responderam afirmativamente à questão colocada, seis mencionam participar regularmente em Acções de Formação e dois mencionam esporadicamente. Na última questão da parte I, questão 11, todos os docentes referem não frequentar, nem nunca terem frequentado, Acções de Formação sobre português língua não materna.

Síntese comparativa de identificação dos docentes

De acordo com a análise anterior construímos tabelas que nos ajudam a estabelecer uma comparação mais sistematizada, nos diferentes pontos relativos à parte I do questionário, entre as respostas dos professores do Agrupamento de Escolas de Aveiro e as dos professores do Agrupamento de Escolas de Viseu. Assim, tendo em conta a tabela 1 referente ao sexo dos docentes questionados, podemos verificar que tanto num Agrupamento como no outro existem três docentes do sexo masculino e oito do sexo feminino. Este ponto é curioso na medida em que a amostra foi seleccionada de forma aleatória.

Docentes	Sexo dos docentes	
	Masculino	Feminino
Agrupamento de Escolas de Aveiro	3	8
Agrupamento de Escolas de Viseu	3	8

Tabela 1 - Sexo dos docentes questionados.

Em termos quantitativos, na tabela 2 podemos observar que a maioria dos docentes, no Agrupamento de Escolas de Aveiro, se encontra na faixa etária compreendida entre os quarenta e os quarenta e nove anos, seguida da compreendida entre os trinta e os trinta e nove. De igual modo, podemos observar que, em relação aos docentes do Agrupamento de Escolas de Viseu, a faixa etária predominante é a compreendida entre os cinquenta e os cinquenta e nove anos, seguida da dos quarenta e os quarenta e nove anos. A população alvo do nosso estudo pertencente às duas escolas de Viseu tem, em média, uma idade superior à da pertencente às duas escolas de Aveiro. Este facto pode influenciar as respostas dadas pelos docentes, ao questionário, uma vez que, certamente, existem

diferenças, não só ao nível das experiências pessoais e profissionais, como também ao nível da formação académica feita pelos professores em épocas distintas.

Docentes	Idade dos docentes				
	< 30	30-39	40-49	50-59	>60
Agrupamento de Escolas de Aveiro	2	3	5	1	–
Agrupamento de Escolas de Viseu	–	2	3	6	–

Tabela 2 - Idade dos docentes questionados.

Como podemos verificar na tabela 3, todos os docentes questionados possuem nacionalidade portuguesa, assim como, ver tabela 4, a mesma língua materna, o português.

Docentes	Nacionalidade dos docentes	
	Portuguesa	Outra
Agrupamento de Escolas de Aveiro	11	–
Agrupamento de Escolas de Viseu	11	–

Tabela 3 – Nacionalidade dos docentes questionados.

Docentes	Língua Materna dos docentes	
	Portuguesa	Outra
Agrupamento de Escolas de Aveiro	11	–
Agrupamento de Escolas de Viseu	11	–

Tabela 4 – Língua Materna dos docentes questionados.

Em termos numéricos podemos verificar que, no Agrupamento de Escolas de Aveiro, apenas um docente refere ter vivido no estrangeiro: o professor G (tabela 5). Em relação ao Agrupamento de Escolas de Viseu, dois docentes referem ter vivido no estrangeiro: o professor Q e o professor V (tabela 5). No entanto, como referimos anteriormente, só

podemos considerar a resposta do docente V, porque o professor Q menciona que viveu em Moçambique, embora naquela época fosse uma colónia portuguesa.

Nenhum dos professores menciona, nas suas respostas, aspectos relevantes relativos a experiências positivas ou negativas consequentes de viver no estrangeiro.

Docentes	Docentes viveram no estrangeiro	
	Sim	Não
Agrupamento de Escolas de Aveiro	1	10
Agrupamento de Escolas de Viseu	2	8

Tabela 5 – Docentes que viveram no estrangeiro e que não viveram.

De acordo com a tabela 6, no Agrupamento de Escolas de Aveiro existem dois docentes que possuem o Magistério Primário mais Complemento de Formação e oito Licenciatura. No Agrupamento de Escolas de Viseu, dos onze professores alvo do nosso estudo, um possui o Magistério Primário mais Complemento de Formação, sete Licenciatura, um Pós-Graduação e um Doutoramento. Existe, assim, um número aproximado de professores licenciados nos dois Agrupamentos, embora no Agrupamento de Escolas de Viseu existam dois docentes com grau académico mais elevado.

Docentes	Habilitações Literárias dos docentes			
	Magistério Primário + Complemento de Formação	Licenciatura	Pós-Graduação	Doutoramento
Agrupamento de Escolas de Aveiro	2	8	–	–
Agrupamento de Escolas de Viseu	1	7	1	1

Tabela 6 – Habilitações Literárias dos docentes questionados.

Como podemos verificar na tabela 7, os anos de serviço dos docentes é bastante distinto entre os dois Agrupamentos. Enquanto no Agrupamento de Escolas de Aveiro podemos encontrar um docente com menos de cinco anos de serviço, seis entre os cinco e os quinze anos, três entre os dezasseis e vinte e cinco anos, e, ainda, outro entre os vinte e seis e os trinta e cinco anos; no Agrupamento de Escolas de Viseu os docentes encontram-se na sua grande maioria (nove) entre os vinte e seis e os trinta e cinco anos de serviço. Ou seja, no Agrupamento de Escolas de Aveiro os docentes encontram-se na sua maioria entre os cinco e os quinze anos de serviço ou os dezasseis e os vinte e cinco, e no Agrupamento de Escolas de Viseu entre os vinte e seis e os trinta e cinco anos. Pensamos que este aspecto pode ser relevante na forma como são conduzidas as respostas ao questionário implementado, na medida em que estes docentes possuem experiências pessoais, profissionais e académicas distintas.

Docentes	Anos de Serviço dos docentes				
	< 5	5-15	16-25	26-35	>35
Agrupamento de Escolas de Aveiro	1	6	3	1	–
Agrupamento de Escolas de Viseu	–	1	1	9	–

Tabela 7 – Tempo de Serviço dos docentes questionados.

Os docentes questionados estão distribuídos por turmas de diferentes anos de escolaridade, tanto num Agrupamento como no outro, como podemos verificar na tabela 8. No Agrupamento de Escolas de Aveiro, dos onze professores, no ano lectivo 2008/2009, dois têm turmas do 1.º ano de escolaridade, um do 2.º ano, quatro do 3.º ano, um do 4.º ano e três com turmas do 3.º e 4.º anos. Relativamente aos docentes do Agrupamento de Escolas de Viseu, dois leccionam turmas do 1.º ano, dois do 2.º ano, um do 3.º ano, cinco do 4.º ano e um numa turma que integra alunos dos 3.º e 4.º anos.

Assim, os docentes de Aveiro questionados leccionam na sua maioria turmas do 3º e 4º ano e os de Viseu turmas do 4º ano.

Docentes	Anos de escolaridade leccionados pelos docentes				
	1.ºano	2.ºano	3.ºano	4.ºano	3.º e 4.ºanos
Agrupamento de Escolas de Aveiro	2	1	4	1	3
Agrupamento de Escolas de Viseu	2	2	1	5	1

Tabela 8 – Anos de escolaridade leccionados pelos docentes questionados, no ano lectivo 2008/2009.

Dos alunos que integram estas turmas, catorze não possuem o português como língua materna, nas duas escolas do Agrupamento de Escolas de Aveiro, assim como dezasseis alunos das duas escolas pertencentes ao Agrupamento de Escolas de Viseu (tabela 9). Deste modo, existem nas quatro escolas, onde estes docentes leccionam, pelo menos trinta alunos com português língua não materna, pertencentes às turmas dos professores questionados.

Docentes	Número de alunos com português língua não materna
Agrupamento de Escolas de Aveiro	14
Agrupamento de Escolas de Viseu	16

Tabela 9 – Número de alunos com português língua não materna integrados nas turmas dos docentes questionados.

Dos vinte e dois docentes questionados, dezasseis referem frequentar acções de formação e seis referem não frequentar. Como podemos ver na tabela 10, tanto no Agrupamento de Escolas de Aveiro como no Agrupamento de Escolas de Viseu, dos onze professores de cada Agrupamento, oito afirmaram frequentar acções de formação e três afirmam não frequentar. Existe, portanto, um número significativo de docentes que se preocupa em participar em acções de formação e, consequentemente, em melhorar a sua prática educativa. Consideramos que as acções de formação são importantes pois, proporcionam aos docentes momentos de actualização e de ampliação de conhecimentos. Partilhamos com Nóvoa (1995) a ideia de que a formação continuada dos professores deve

estimular o desenvolvimento da visão crítica e reflexiva, fornecendo aos docentes meios de melhorar a sua prática pedagógica, feita de forma consciente e informada.

Docentes	Docentes frequentam acções de formação	
	Sim	Não
Agrupamento de Escolas de Aveiro	8	3
Agrupamento de Escolas de Viseu	8	3

Tabela 10 – Número de docentes que frequentam acções de formação.

Em termos numéricos, como podemos verificar na tabela 11, dos oito docentes, do Agrupamento de Escolas de Aveiro, que frequentam acções de formação três referem frequentar regularmente e cinco esporadicamente. Dos oito professores do Agrupamento de Escolas de Viseu, apenas dois afirmam frequentar acções de formação esporadicamente, enquanto os outros seis referem regularmente. Neste ponto os docentes dividem-se, pelas duas respostas possíveis, de forma idêntica. De qualquer modo existem mais dois professores que frequentam acções de formação regularmente.

Docentes	Docentes frequentam acções de formação	
	Regularmente	Esporadicamente
Agrupamento de Escolas de Aveiro	3	5
Agrupamento de Escolas de Viseu	6	2

Tabela 11 – Número de docentes que frequentam acções de formação regularmente e esporadicamente.

Contudo, apesar de alguns docentes dos dois agrupamentos mencionarem frequentar acções de formação, todos referem não frequentar ou não terem frequentado acções de formação sobre português língua não materna, como podemos ver na tabela 12. Como referimos anteriormente, consideramos que as acções de formação são fundamentais para a formação do professor, porque nesta profissão é necessário estar em constante actualização. Sabemos que estas escolas recebem alunos com português língua não

materna e, nem sempre os docentes se encontram preparados para os receber. A formação, neste âmbito, é crucial para ajudar o professor a se preparar para acolher da melhor forma os alunos com português língua não materna.

Docentes	Docentes frequentam acções de formação sobre Português Língua Não Materna	
	Sim	Não
Agrupamento de Escolas de Aveiro	–	11
Agrupamento de Escolas de Viseu	–	11

Tabela 12 – Número de docentes que frequentam ou frequentaram acções de formação sobre Português Língua Não Materna.

b) Conhecimentos dos docentes sobre a diversidade cultural e linguística

Relativamente à parte II do questionário, conhecimentos dos docentes sobre a diversidade cultural e linguística, depois de analisadas as respostas fornecidas pelos professores questionados do Agrupamento de Escolas de Aveiro podemos verificar que, dos onze docentes, três referem ter informações sobre educação intercultural e sobre português língua não materna e oito referem não ter qualquer informação sobre a temática (tabela 13). No que concerne às respostas dadas pelos professores do Agrupamento de Escolas de Viseu, podemos verificar que, dos onze docentes questionados, seis referem ter informações sobre educação intercultural e sobre português língua não materna e cinco referem não ter qualquer informação sobre a temática (tabela 13).

Ao contrário do que acontece no Agrupamento de Escolas de Aveiro, os docentes do Agrupamento de Escolas de Viseu referem, na sua maioria, possuir informações sobre educação intercultural e sobre português língua não materna, contudo, existe ainda um grande número de professores que afirma não possuir esclarecimento sobre esta temática. Deste modo, pensamos que ainda existem muitas lacunas na formação dos docentes, e particularmente no âmbito da educação intercultural, como podemos ver pela falta de esclarecimento que a maioria destes docentes demonstra possuir.

Docentes	Docentes possuem informações sobre Educação Intercultural e sobre Português Língua Não Materna	
	Sim	Não
Agrupamento de Escolas de Aveiro	3	8
Agrupamento de Escolas de Viseu	5	5

Tabela 13 - Conhecimentos sobre Educação Intercultural e Português Língua Não Materna.

Importa, então, salientar que, dos vinte e dois docentes questionados, apenas oito afirmam possuir conhecimentos sobre estas temáticas (gráfico 1). Consideramos que é um número muito reduzido de docentes que procura estar informado sobre a educação intercultural e sobre o português língua não materna, apesar da maioria dos professores questionados possuir alunos com português língua não materna. Este facto demonstra que, apesar de estas escolas receberem alunos com português língua não materna, nem todos os docentes se encontram informados e preparados para a educação intercultural.

As escolas portuguesas recebem no seu seio um número cada vez maior de alunos provenientes das mais diversas partes do mundo. É, portanto, necessário integrar estas crianças e perceber que mesmo não possuindo alunos com português língua não materna nas suas turmas, o professor tem o dever de procurar fomentar nas suas aulas uma educação intercultural, onde há uma preocupação pela valorização e pelo respeito à diferença.

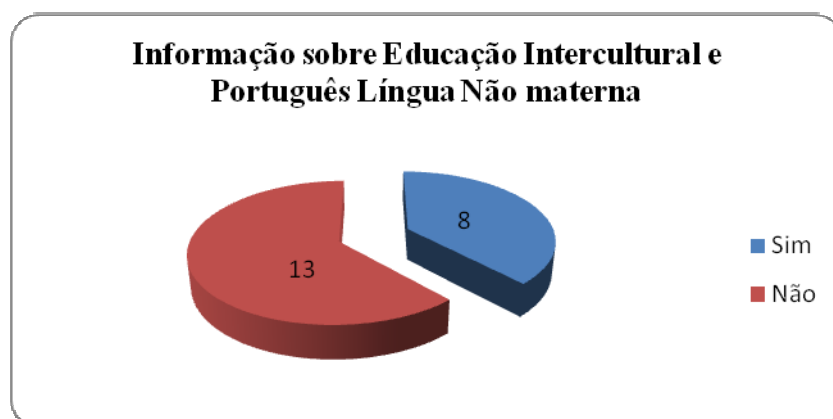


Gráfico 1 - Informação sobre Educação Intercultural e Português Língua Não Materna.

Dos três professores do Agrupamento de Escolas de Aveiro que referem possuir informações sobre educação intercultural e sobre português língua não materna, como podemos verificar através do gráfico 2, revelam que essas informações foram, na maioria dos casos (29% dos docentes), obtidas na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e na pesquisa feita em livros (29%), embora façam referência também ao Programa (14%), aos Objectivos Gerais do 1.ºCEB (14%) e outros (14%), como por exemplo, “pesquisas em sites da internet, contacto directo com pessoas originárias de outros países” (anexo 3, docente C) e “seminários” (anexo 3, docente F).

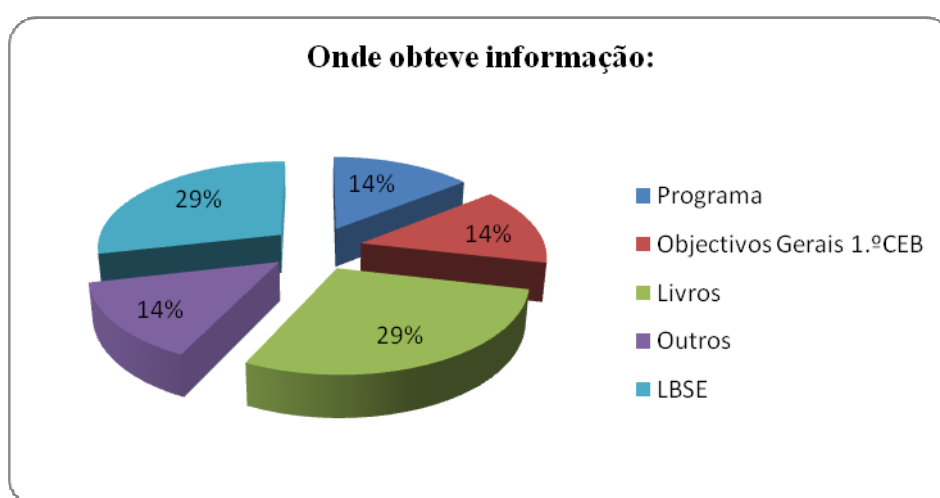


Gráfico 2 – De que forma os docentes de Aveiro obtiveram a informação.

Dos seis docentes do Agrupamento de Escolas de Viseu que referem possuir informações sobre educação intercultural e sobre português língua não materna, como podemos verificar no gráfico 3, estes revelam que as informações foram obtidas, com 30% das respostas, na Lei de Bases do Sistema Educativo, com 20%, simultaneamente no Programa e nos Objectivos Gerais do 1.º CEB, e com 10% referem nos livros, nos jornais e outros (por exemplo, pesquisas na Internet).

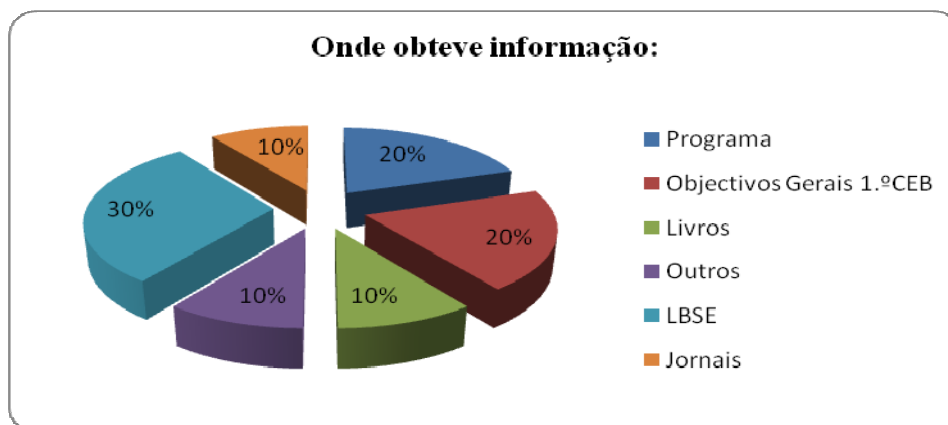


Gráfico 3 – De que forma os docentes de Viseu obtiveram a informação.

Comparando as respostas dos professores dos dois Agrupamentos, podemos concluir que existe, por parte dos docentes de Viseu, uma maior distribuição das mesmas pelas possibilidades apresentadas no questionário, surgindo a Lei de Bases do Sistema Educativo como a mais mencionada, seguida do Programa e dos Objectivos Gerais do 1.º CEB. No Agrupamento de Escolas de Aveiro, os docentes centram mais as suas respostas em duas das opções apresentadas no questionário: Lei de Bases do Sistema Educativo e livros.

Assim, em termos globais, os oito professores dos dois Agrupamentos de Escolas, como podemos verificar através do gráfico 4, revelam que as informações foram obtidas: 29% na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), 18% na pesquisa feita em livros, 18% nos Objectivos Gerais do 1.º CEB, 17% no Programa, 12% outros, como por exemplo, “pesquisas em sites da internet, contacto directo com pessoas originárias de outros países” (anexo 3, docente C) e “seminários” (anexo 3, docente F) e, por fim, 6% em jornais.

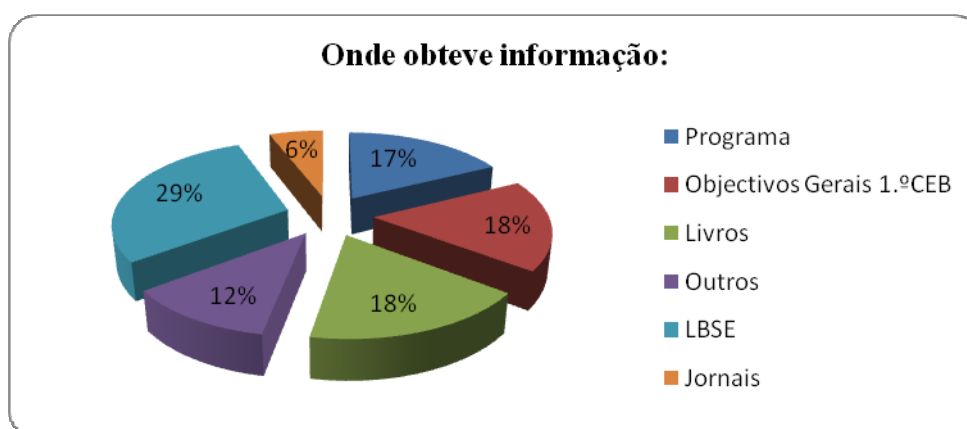


Gráfico 4 – De que forma os docentes obtiveram a informação.

Na questão seguinte (anexo 3, questão 12.2) pretendemos conhecer o que os docentes entendem por educação intercultural e os objectivos que esta educação procura promover. No Agrupamento de Escolas de Aveiro, dos onze docentes, quatro responderam a esta questão e, de um modo geral, referem que a educação intercultural procura promover a partilha entre diferentes culturas. Segundo o docente C (anexo 3, docente C) “a Educação Intercultural visa promover o contacto entre pessoas (alunos) de diferentes culturas, levando-os a aprender uns com os outros, com essas diferenças e sobretudo levando-as a respeitar essas diferenças, preparando-os para serem cidadãos activos com competências de interculturalidade”. De acordo com a Recomendação da Conferência Internacional da Educação, Setembro de 1992, interculturalidade é definida como “o conhecimento e a apreciação de diferentes culturas e o estabelecimento de relações de trocas positivas e de enriquecimento mútuo entre os elementos das diversas culturas” (Conselho da Europa, 1994: 8). Isto é, é fundamental que este diálogo entre diferentes culturas seja um diálogo positivo e que se consiga tirar o melhor partido das diferenças, aprendendo com elas e a respeitá-las.

Nesta linha de pensamento, o docente F (anexo 3, docente F), menciona que este tipo de educação “procura promover a identidade de cada cultura, que sejam respeitadas na sua diversidade”, é, portanto, “uma educação partilhada por culturas diferentes procurando promover a multiculturalidade” (anexo 3, docente I). De igual modo é referido, como objectivos da Educação Intercultural, o “desenvolver de competências, de adaptação ao meio e à cultura do país de acolhimento, a troca de experiências e de saberes” (anexo 3, docente I).

No Agrupamento de Escolas de Viseu, dos onze docentes, sete respondem a esta questão e, de um modo geral, referem que a educação intercultural é uma “educação inclusiva” (anexo 3, docente M) que procura promover o respeito entre as várias culturas. De acordo com o docente O “a Educação Intercultural visa aprender a coexistir com pessoas de diferentes origens e culturas. Os objectivos da mesma passam pela compreensão, comunicação e interacção social as quais conduzem a uma menor taxa de racismo” (anexo 3, docente O), “é aquela que visa fornecer meios que favoreçam o sucesso de todos os alunos independentemente da sua raça ou credo” (anexo 3, docente T). A educação surge, assim, como fenómeno de interacção social que favorece o respeito pelos

outros, a tolerância, o sentido de entajuda e cooperação, de solidariedade e de espírito de cidadania.

Assim, dos vinte e dois docentes questionados nos dois Agrupamentos de Escolas, onze respondem a esta questão, ou seja, metade da amostra. De um modo geral, referem que a educação intercultural procura promover a partilha entre diferentes culturas, pois esta pressupõe que “num mesmo espaço físico ou conceptual coexistam pessoas diferentes, portadoras de diferentes culturas (em termos de memória, referência, valores, gostos e inclinações, projectos, expectativas, anseios, vivências, práticas, atitudes) mas que mutuamente reconhecem o seu direito a viver em comum” (Rocha-Trindade, 1988: 12).

Concordamos com os docentes, na medida em que apontam a importância do contacto com outras culturas, da aprendizagem de determinados aspectos relativos a cada cultura, e da importância desse contacto e dessa partilha, na promoção de atitudes e valores de respeito entre todos. A educação intercultural é uma educação inclusiva, na medida em que é necessário incluir as diferenças. Incluir as diferenças não significa dar ênfase às mesmas, mas incluí-las no sentido de valorizá-las e tentar olhar também para as semelhanças existentes entre as culturas. De facto, ao conhecer melhor a cultura do Outro o sujeito aprende muito sobre a sua própria cultura.

Na questão 13 (anexo 3) perguntamos aos docentes dos dois Agrupamentos de Escolas se consideram a sua prática lectiva enquadrada numa perspectiva de educação intercultural. Como podemos constatar, com a ajuda da tabela 14, oito dos onze docentes do Agrupamento de Escolas de Aveiro referem que sim e três que não. As respostas a esta questão mostram pouca coerência, pois anteriormente a maior parte destes docentes (oito) afirmou não possuir informação sobre educação intercultural e português língua não materna e nesta referem possuir práticas lectivas promotoras de educação intercultural.

De igual modo, depois de analisada a tabela 14, podemos verificar que nove dos docentes do Agrupamento de Escolas de Viseu referem que sim, que a sua prática lectiva é promotora de uma educação intercultural, um menciona que não e outro não responde. As respostas a esta questão mostram, tal como no Agrupamento de Escolas de Aveiro, pouca coerência pois, na questão anterior cinco docentes afirmam não possuir informação sobre educação intercultural e português língua não materna e nesta pergunta mais do que cinco professores referem possuir práticas lectivas promotoras de educação intercultural.

Docentes	Docentes consideram a sua prática lectiva promotora de Educação Intercultural	
	Sim	Não
Agrupamento de Escolas de Aveiro	8	3
Agrupamento de Escolas de Viseu	9	1

Tabela 14 – Práticas lectivas promotoras de Educação Intercultural.

Assim sendo, em termos gerais, podemos verificar que dezassete dos vinte e dois docentes referem que as suas práticas lectivas incluem uma educação intercultural promotora de actividades inclusivas (gráfico 5). Em termos mais concretos os professores de ambos os Agrupamentos de Escolas mencionam algumas actividades que implementam nas suas aulas e que promovem a educação intercultural, como vamos verificar em seguida.

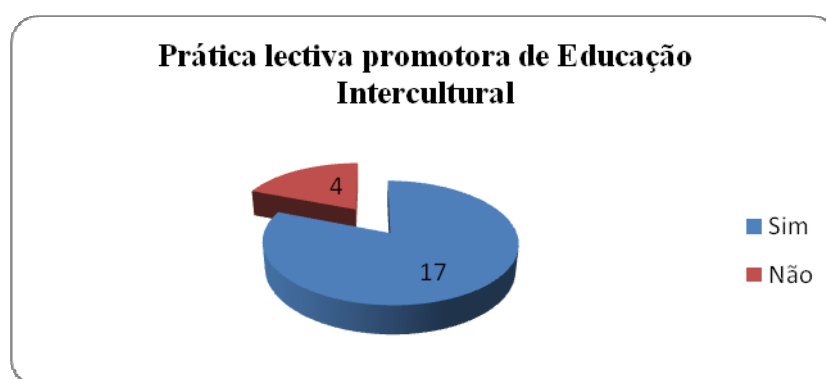


Gráfico 5 - Prática lectiva promotora de Educação Intercultural.

Nesta questão pretendem-se, então, conhecer exemplos concretos da prática lectiva destes docentes onde demonstrem a componente intercultural. No Agrupamento de Escolas de Aveiro, o docente C (anexo3, docente C) aponta as suas práticas lectivas “direccionadas para as questões da interculturalidade, nomeadamente para os costumes e tradições de Portugal, Países de Leste, Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e Etnia Cigana”. O docente F menciona que nas suas aulas chama a atenção para aspectos relacionados com os costumes das diferentes culturas e os restantes professores deste Agrupamento, que respondem à questão, referem a troca de experiências e de vivências

entre os seus alunos. Pensamos ser crucial esta partilha de conhecimentos, experiências e vivências, dentro da sala de aula, para que possa haver harmonia e respeito entre todos e para que esses valores possam passar também os muros da própria escola.

Por seu turno, os docentes do Agrupamento de Escolas de Viseu referem a importância de haver momentos de interacção entre os alunos, onde estes possam expor as suas experiências, costumes, tradições, entre outros. O docente N refere que nas suas aulas tem por costume “chamar os pais a participar em actividades”, dando como exemplo de actividade o contar histórias. De igual modo, o docente T refere que desenvolve “actividades integradas (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões) com todos os alunos”, fornecendo o exemplo da história “Meninos de todas as cores”.

Em termos gerais, a maioria dos docentes dos dois Agrupamentos refere que os seus alunos são estimulados a falar de aspectos relacionados com a sua cultura, como costumes, tradições, língua, vivências e experiências. É essencial os professores explorarem nas suas aulas actividades, materiais didácticos e conteúdos que visem uma prática lectiva assente na educação intercultural, para que os seus alunos cresçam a perceber a importância da existência de diferentes línguas e culturas e a riqueza que estas situações de pluralidade representam a nível pessoal, social e escolar de cada um.

Em seguida é perguntado aos docentes se a problemática da interculturalidade é assunto objecto de debate nas escolas onde leccionam. Em termos numéricos, como podemos observar na tabela 15, seis docentes do Agrupamento de Escolas de Aveiro referem que na escola onde leccionam a problemática da interculturalidade é um assunto de debate, enquanto cinco referem não ser. Apesar da maioria dos docentes referir que esta problemática é debatida na escola, pensamos que devia ser mais considerada, pois ainda existe um grande número de docentes que refere que este assunto não é debatido na escola. Escola esta que recebe no seu interior um número crescente de alunos com português língua não materna e que precisa estar informada e preparada para os acolher e integrar.

No Agrupamento de Escolas de Viseu, como podemos observar na tabela 15, a maior parte dos docentes (nove) refere que na escola onde lecciona a problemática da interculturalidade é um assunto de debate, enquanto apenas dois referem não ser assunto de debate. É fundamental que esta problemática seja debatida nas nossas escolas, e haja,

também, uma maior preocupação em educar as crianças numa perspectiva de promoção da tolerância, do respeito e da valorização por outras línguas e culturas.

Importa salientar que, comparando os resultados obtidos, existe alguma discrepância entre os dois Agrupamentos, pois apenas seis docentes do Agrupamento de Escolas de Aveiro refere sim, enquanto no Agrupamento de Escolas de Viseu são nove os professores que referem sim.

Docentes	Problemática da Interculturalidade objecto de debate na escola	
	Sim	Não
Agrupamento de Escolas de Aveiro	6	5
Agrupamento de Escolas de Viseu	9	2

Tabela 15 – Problemática da Interculturalidade debatida na escola.

Considerando o total da amostra, podemos observar através do gráfico 6, que a grande maioria dos docentes questionados refere que a problemática da interculturalidade é objecto de debate na escola. Pensamos que esta problemática deveria ser mais debatida por todos na escola, pois promove a justiça a solidariedade, luta contra a xenofobia, os estereótipos, o racismo, ou qualquer forma de discriminação. “Respeita-se e valoriza-se a diversidade, negociando e resolvendo conflitos de uma forma pacífica e não violenta – liberdade para conviver, igualdade para viver e educar de uma forma plural” (Peres, 2006: 123).

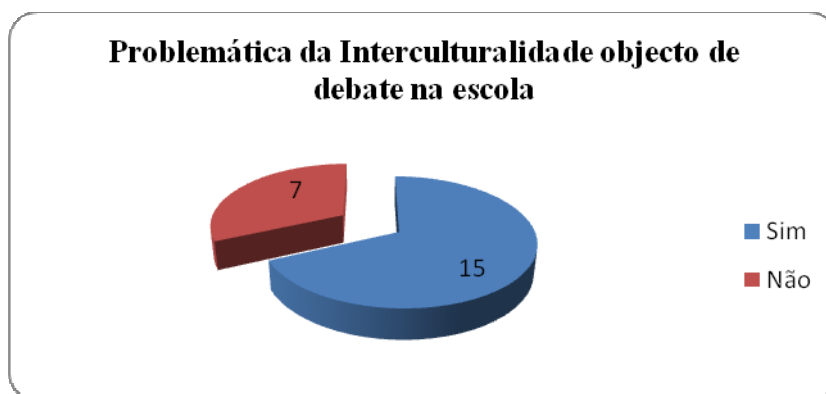


Gráfico 6 - Problemática da Interculturalidade debatida na escola.

Na questão seguinte perguntamos aos docentes se a interculturalidade é um valor promovido na escola. Como verificámos anteriormente, a problemática da interculturalidade não é considerada, por todos os docentes de Aveiro, objecto de debate na escola onde leccionam contudo, todos afirmam que a interculturalidade é um valor promovido pela escola (tabela 16). Em relação aos docentes de Viseu, a problemática da interculturalidade é considerada por quase todos os docentes objecto de debate na escola onde leccionam e, por conseguinte, todos afirmam que a interculturalidade é um valor promovido pela escola (tabela 16).

Neste ponto, as respostas dos docentes dos dois Agrupamentos são unânimes. A Escola e, concretamente, os professores têm de se consciencializar da importância de debater a temática da interculturalidade, tanto com os colegas como com os alunos, para que a sociedade se torne cada vez mais justa, solidária, atenta e responsável por todos.

Molnar (1989) salienta que as escolas têm uma oportunidade única de moldar as crianças, influenciando de forma positiva o seu futuro. Deste modo, as escolas podem “alimentar a compreensão [...] promover a crença de que o diferente não implica ser inferior” (Oliveira, 2000: 8). Assim, concordamos com todos os docentes questionados, como podemos ver no gráfico 7, para que o desenvolvimento deste valor nos alunos possa ajudá-los a crescer a respeitar e a valorizar as diferenças.

Docentes	Interculturalidade, valor promovido na escola	
	Sim	Não
Agrupamento de Escolas de Aveiro	11	-
Agrupamento de Escolas de Viseu	11	-

Tabela 16 – Interculturalidade, valor promovido na escola.

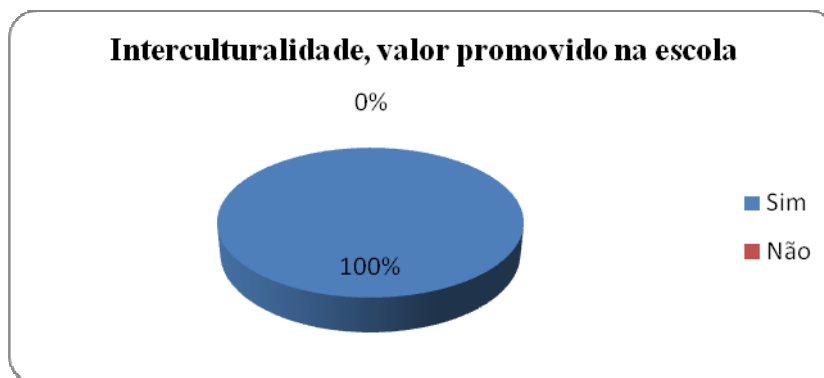


Gráfico 7 – Interculturalidade, valor promovido na escola.

Outro dos aspectos a analisar, com os docentes dos dois Agrupamentos, prende-se com o conhecimento de legislação promotora da integração escolar dos alunos com português língua não materna. Assim, de acordo com a tabela 17, dos onze docentes questionados no Agrupamento de Escolas de Aveiro, seis afirmam conhecer legislação que tem como objectivo a integração escolar dos alunos cujo português não é língua materna e cinco referem não ter conhecimento. Dos onze docentes questionados no Agrupamento de Escolas de Viseu, cinco afirmam conhecer legislação que tem como objectivo a integração escolar dos alunos cujo português não é língua materna e seis referem não ter conhecimento (tabela 17).

Comparando as respostas efectuadas pelos professores dos dois Agrupamentos, verificamos que as respostas são muito semelhantes, demonstrando que ainda há muito a fazer, pois ainda existem docentes, que apesar de possuírem alunos com português língua não materna, mostram desconhecimento da legislação que procura promover a integração destes aprendentes nas escolas portuguesas.

Docentes	Conhecimento de Legislação promotora da Integração Escolar dos Alunos com Português Língua Não Materna	
	Sim	Não
Agrupamento de Escolas de Aveiro	6	5
Agrupamento de Escolas de Viseu	5	6

Tabela 17 - Conhecimento de Legislação promotora da Integração Escolar dos Alunos com Português Língua Não Materna

Em termos gerais, podemos verificar no gráfico 8 que, dos docentes questionados, onze respondem que sim, ou seja, que possuem conhecimentos da legislação promotora da integração escolar destas crianças, cujo português não é a sua língua materna. E outros onze respondem que não. Esta situação demonstra, como referimos anteriormente, que grande parte dos docentes possui desconhecimento da legislação que procura promover a integração de alunos com português língua não materna, apesar de possuírem aprendentes nas suas turmas.



Gráfico 8 - Conhecimento de Legislação promotora da Integração Escolar dos Alunos com Português Língua Não Materna

Na II parte do questionário é, também, perguntado aos docentes se consideram haver na escola, onde leccionam, uma política de apoio às crianças com português língua não materna. Dos onze professores do Agrupamento de Escolas de Aveiro, cinco responde que sim e seis que não (tabela 18). No Agrupamento de Escolas de Viseu, dos onze professores que respondeu ao questionário, nove responde que sim e dois que não (tabela 18).

Comparando os resultados, apenas cinco docentes do Agrupamento de Escolas de Aveiro refere que a sua escola possui políticas de apoio a estas crianças, enquanto no de Viseu são nove os docentes que o referem. Existe, portanto, uma grande diferença nos números o que se traduz no pressuposto de que nas escolas pertencentes ao Agrupamento de Escolas de Viseu existe um maior apoio a estas crianças.

Contudo, o Ministério da Educação reconheceu oficialmente que a língua portuguesa tinha de ser ensinada enquanto idioma não materno aos alunos estrangeiros que chegavam ao nosso país, e que havia que recorrer a metodologias e instrumentos próprios da didáctica das línguas não maternas para esse fim. Assim, como referimos anteriormente, no Decreto-lei nº 6/2001, artigo 8º, o Ministério da Educação oficializa a presença do português língua não materna no currículo dos Ensinos Básico e Secundário, e confere aos alunos o direito de ver as aulas das áreas não-curriculares (Estudo Acompanhado, Área Projecto e Formação Cívica) substituídas por aulas para trabalho específico de desenvolvimento das competências na língua portuguesa no Ensino Básico. Como podemos verificar pelas respostas dos docentes questionados, ainda há alunos que não dispõem do acompanhamento previsto por lei.

Quanto às políticas de apoio, a alunos com português língua não materna, existentes nas escolas onde os docentes leccionam, procurámos conhecer, caso existam, alguns exemplos concretos.

Docentes	Política de apoio a Alunos com Português Língua Não Materna	
	Sim	Não
Agrupamento de Escolas de Aveiro	5	6
Agrupamento de Escolas de Viseu	9	2

Tabela 18 - Política de apoio a Alunos com Português Língua Não Materna.

No que concerne às políticas de apoio a alunos com português língua não materna, os cinco docentes do Agrupamento de Escolas de Aveiro referem existir, nas escolas onde leccionam, “um apoio individualizado” a estas crianças “por parte do professor titular da turma” e também “por parte do professor de Apoio Educativo” (anexo 3, docente C). O docente J afirma que este apoio é dado pelos professores de Apoio Educativo “em todas as áreas, nomeadamente e com mais carga horária na área da Língua Portuguesa” (anexo 3, docente J). Contudo, o docente I considera que as “aulas de apoio na língua portuguesa para alunos que não dominam a língua portuguesa” são “insuficientes para as necessidades inerentes a este contexto” (anexo 3, docente I). Por outro lado, o professor H menciona que, na sua escola, os alunos cujo português não é língua materna “são integrados normalmente nas turmas” (anexo 3, docente H), não fazendo referência a qualquer apoio específico dado a estas crianças.

No que diz respeito às respostas dadas pelos professores do Agrupamento de Escolas de Viseu, os nove docentes referem que as escolas, onde leccionam, “seguem o que a legislação determina e têm elaborado um projecto que minimiza os efeitos “barreira” que o português como língua primeira sempre contém” (anexo 3, docente V). O mesmo professor refere ainda que “os eixos transversais têm sido uma prioridade, em todas as actividades didácticas, com especial atenção às vivências e culturas dos alunos recém-chegados” (anexo 3, docente V). Mencionam, igualmente, que existem sessões de acompanhamento destas crianças, mesmo de acompanhamento extra-curricular, com a preocupação de os ajudar na aprendizagem da língua portuguesa, de as integrar na escola e incentivar a participar em projectos específicos/actividades. O docente T refere que “existem vários professores do 1.º e 2.º ciclo que estão a desenvolver um trabalho concreto com estes alunos” (anexo 3, docente T).

De acordo com esta análise, podemos concluir que no Agrupamento de Escolas de Viseu o acompanhamento feito a crianças com português língua não materna é desenvolvido, de acordo com o que os docentes dizem, de modo mais preocupado, onde se procura fazer um acompanhamento mais individualizado.

Consideramos que as crianças com português língua não materna devem ser recebidas e apoiadas pelas escolas, através da implementação de actividades curriculares e extra-curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como língua

segunda. O professor deve pois estar atento às dificuldades destes alunos e procurar fomentar a sua integração, tanto a nível pessoal, como social e escolar.

Na sequência da questão anterior, é importante conhecer se nas escolas existem projectos de integração escolar das crianças cujo português não é a sua língua materna. No Agrupamento de Escolas de Aveiro um dos docentes não responde à questão e os outros dez referem que não, como podemos constatar através da tabela 19.

No que concerne ao Agrupamento de Escolas de Viseu, um dos docentes não responde à questão e, dos outros dez, sete afirmam existir projectos de integração na escola onde leccionam e três referem não existir, como podemos constatar através da tabela 19.

Como podemos constatar, a partir da análise efectuada às respostas dadas pelos docentes dos dois Agrupamentos, existe uma lacuna nas escolas de Aveiro, onde os docentes questionados leccionam, na medida em que, segundo estes, não existem projectos de integração dos sujeitos com português língua não materna, ao contrário do que acontece nas escolas de Viseu.

Consideramos que o desenvolvimento de projectos, no âmbito da interculturalidade, pode ajudar, não só a integração dos aprendentes com português língua não materna, mas também a consciencialização de todos os alunos para a valorização e o respeito pelas diferentes culturas. É importante o desenvolvimento de actividades que possam contribuir para a aproximação, a partilha, a coesão de todos os participantes da comunidade escolar. O desenvolvimento de projectos, neste âmbito, ajuda na integração destas crianças na medida em que todos se podem envolver na realização de uma tarefa comum e na qual se procura fomentar o respeito e a valorização do Outro.

Docentes	Projectos de Integração Escolar dos Alunos com Português Língua Não Materna	
	Sim	Não
Agrupamento de Escolas de Aveiro	-	10
Agrupamento de Escolas de Viseu	7	3

Tabela 19 - Projectos de Integração Escolar dos Alunos com Português Língua Não Materna.

Assim, em termos gerais, de todos os docentes questionados apenas vinte responderam à questão e, destes, sete referem ter nas suas escolas projectos de integração escolar dos alunos com português língua não materna (gráfico 9).

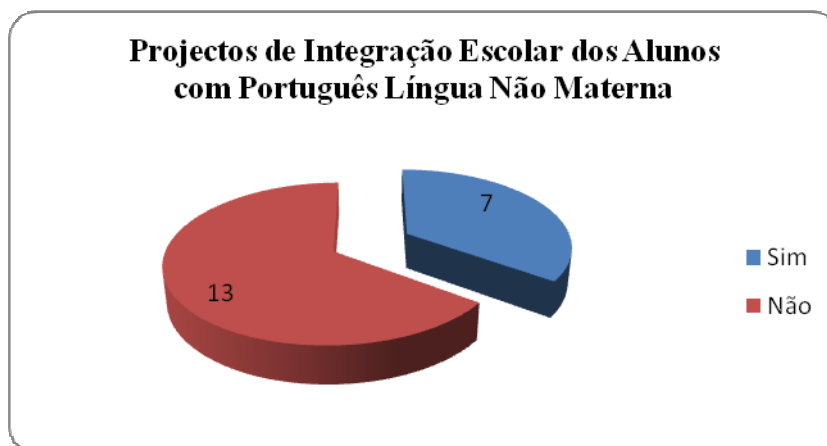


Gráfico 9 - Projectos de Integração Escolar dos Alunos com Português Língua Não Materna.

Os docentes do Agrupamento de Escolas de Viseu que afirmam existir, na escola onde leccionam, projectos de integração escolar dos alunos com português língua não materna referem, por exemplo, “visita de alunos a outras escolas e elaboração de um painel com fotografias de todos os alunos de português língua não materna” (anexo 3, docente P). Dois docentes (anexo 3, docente T e docente V) referem existir um projecto de integração ao nível do 1º, 2º e 3º ciclos denominado “Ambiente com todos”, onde as crianças do 1º ciclo participam com actividades. A docente S menciona que na escola existe um “apoio acrescido a estas crianças” (anexo 3, docente S). Como referimos anteriormente, consideramos estes projectos muito importantes, tanto para os alunos com português língua não materna como para os outros (com português língua materna), porque as crianças podem perceber e apreciar diferentes culturas e estabelecer relações de trocas positivas e de enriquecimento mútuo. As interações entre as diferentes culturas promovem o diálogo entre os aprendentes, em que cada um pode valorizar a sua cultura e a cultura do Outro.

Síntese comparativa dos conhecimentos dos docentes sobre a diversidade cultural e linguística

De acordo com a análise anterior, relativa à parte II do questionário sobre os conhecimentos dos docentes, pensamos ser pertinente realizar uma breve síntese comparativa entre as respostas fornecidas pelos professores do Agrupamento de Escolas de Aveiro e do Agrupamento de Escolas de Viseu. Assim, no que diz respeito às informações sobre educação intercultural e sobre português língua não materna, concluímos que no Agrupamento de Viseu existe um maior número de professores que afirma possuir informações sobre educação intercultural e sobre português língua não materna. Como verificámos anteriormente, apenas três docentes de Aveiro referem possuir informações sobre as temáticas, enquanto no Agrupamento de Viseu são cinco os que dão resposta afirmativa a esta questão.

Os docentes do Agrupamento de Escolas de Viseu, que afirmam possuir informações sobre educação intercultural e sobre português língua não materna, referem que tomaram conhecimento destes assuntos a partir, sobretudo, da Lei de Bases do Sistema Educativo, do Programa e dos Objectivos Gerais do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Por outro lado, no Agrupamento de Escolas de Aveiro, as respostas dadas pelos professores indicam, na sua maioria, a Lei de Bases do Sistema Educativo e Livros.

Neste sentido, pretendemos, em seguida, conhecer o que os docentes entendem por educação intercultural. Após a análise efectuada concluímos que os docentes dos dois Agrupamentos comungam da mesma opinião, referindo que a educação intercultural dá relevo ao contacto com outras culturas, à aprendizagem de aspectos relativos a cada cultura, à importância do contacto e da partilha entre os indivíduos e à promoção de atitudes e valores de respeito entre todos.

Deste modo, são oito os docentes de Aveiro e nove de Viseu que referem que as suas práticas lectivas são promotoras de educação intercultural. Este facto demonstra alguma falta de coerência nas respostas dos docentes dos dois Agrupamentos, como referimos anteriormente, pois na primeira questão da parte II do questionário a maior parte dos docentes afirma não possuir informações sobre educação intercultural e sobre português língua não materna e, nesta questão, grande parte dos mesmos professores menciona que as suas práticas lectivas são promotoras de uma educação intercultural.

Nos dois Agrupamentos os docentes afirmam que estimulam os seus alunos com português língua não materna a falar sobre as suas experiências e vivências, a partilhar com os outros aspectos relacionados com a sua cultura, língua, tradições e costumes.

Foi, ainda, nossa intenção perceber se a problemática da interculturalidade era objecto de debate nas escolas onde leccionam os docentes dos dois Agrupamentos. De acordo com a análise efectuada, concluímos que os professores de Viseu respondem em maior número (nove) que a problemática da interculturalidade é objecto de debate na sua escola, enquanto em Aveiro são seis os professores que respondem afirmativamente. Existe, portanto, uma diferença considerável nas respostas fornecidas. Contudo, todos os docentes dos dois Agrupamentos referem que a interculturalidade é um valor promovido na escola onde leccionam.

Quanto à legislação promotora da integração escolar dos alunos com português língua não materna, com o nosso estudo, concluímos que, tanto no Agrupamento de Escolas de Aveiro, como no de Viseu, é cerca de metade da amostra que refere possuir algum conhecimento sobre a legislação em vigor.

No que diz respeito às políticas de apoio aos aprendentes com português língua não materna, os docentes de Viseu respondem em maior número (Viseu – nove docentes; Aveiro – cinco docentes) que nas escolas onde leccionam existe uma política de apoio a esses alunos. Este facto leva-nos a concluir que nas escolas pertencentes ao Agrupamento de Escolas de Viseu existe um maior apoio a estas crianças. O apoio fornecido aos alunos com português língua não materna traduz-se, segundo os docentes, num apoio individualizado aos alunos, por parte do professor titular da turma e/ou do professor de Apoio Educativo. Os apoios são feitos em sessões de acompanhamento das crianças, mesmo acompanhamento extra-curricular, com a preocupação de as ajudar na aprendizagem da língua portuguesa e de as integrar na escola. No Agrupamento de Escolas de Viseu é, ainda, referida a existência de vários professores do 1º e 2º ciclo que desenvolvem um trabalho concreto com estes alunos.

Por fim, procurámos saber se existem nos dois Agrupamentos de Escolas projectos de integração escolar dos alunos com português língua não materna. Após a análise efectuada, concluímos que no Agrupamento de Escolas de Aveiro, segundo as respostas dos docentes, não existem projectos de integração, ao contrário do agrupamento de Escolas de Viseu, em que sete professores afirmam existir. Esses projectos dizem respeito a: visitas

de estudo a outras escolas para conhecer crianças com português língua não materna, um apoio acrescido a estes aprendentes e um projecto de integração a nível do 1º, 2º e 3º ciclos denominado “Ambiente com todos”, onde os alunos participam em diversas actividades.

Assim, em termos gerais, concluímos que são poucos os docentes que demonstram algum conhecimento sobre a educação intercultural e sobre a integração escolar das crianças com português língua não materna. Percebemos, ainda, que existem algumas diferenças significativas entre os dois Agrupamentos, sobretudo ao nível das políticas de apoio às crianças e ao nível dos projectos de integração escolar.

c) Representações dos docentes sobre as suas práticas lectivas

Na parte III do questionário foi nosso objectivo conhecer as representações que os docentes têm das suas práticas lectivas. Representações, na medida em que são a sua própria visão da realidade. É importante não esquecer que por vezes “existe um desfasamento entre a realidade e a sua representação, estes esquemas periféricos funcionam como tampão protector e estabilizador entre a realidade exterior e o núcleo duro da representação” (Pardal, Martins e Dias, 2008: 35).

É com este sentido que vamos fazer a análise da parte III (anexo 3), onde são abordadas as representações dos docentes sobre as suas práticas lectivas.

Nesta parte do questionário, primeiramente queremos saber se os docentes procuram conhecer melhor os alunos de culturas e ou origens diferentes. Dos onze docentes do Agrupamento de escolas de Aveiro, a maioria respondeu muito (oito docentes) e três responderam razoavelmente, como podemos verificar na tabela 20. Relativamente ao Agrupamento de escolas de Viseu, dos onze docentes questionados, dez respondem à questão e, como podemos verificar na tabela 20, sete referem razoavelmente e três muito.

Comparando as respostas dos docentes dos dois Agrupamentos, podemos verificar que os docentes de Aveiro referem na sua maioria muito, enquanto os de Viseu assinalam razoavelmente. Tal como consideram os docentes, também nós pensamos que conhecer melhor os alunos com português língua não materna é um aspecto importante. Para se poder adaptar a prática lectiva ao contexto da sala de aula, é fundamental o professor conhecer bem os seus alunos, as suas vivências, experiências, culturas, entre outros. Este conhecimento individualizado permite que as actividades, estratégias, conteúdos e

materiais didáticos que se pretendem ver implementados sejam mais adequados aos alunos e aos seus contextos.

Procura conhecer melhor os seus alunos de culturas e ou origens diferentes	Docentes	
	Aveiro	Viseu
Nada	0	0
Pouco	0	0
Razoavelmente	3	7
Muito	8	3

Tabela 20 – Conhecimento dos Alunos com Português Língua Não Materna.

Em termos globais podemos concluir que, de todos os docentes questionados, onze possuem muita preocupação em conhecer melhor os seus alunos de culturas e ou origens diferentes e os restantes têm uma preocupação razoável, como se pode comprovar, em seguida, a partir da observação do gráfico 10.

As características individuais dos alunos influenciam as suas aprendizagens. Assim, o conhecimento que se obtém sobre cada aluno, tendo em conta as suas experiências, vivências, cultura, tradições, entre outros, vai facilitar todo o processo de ensino e de aprendizagem.

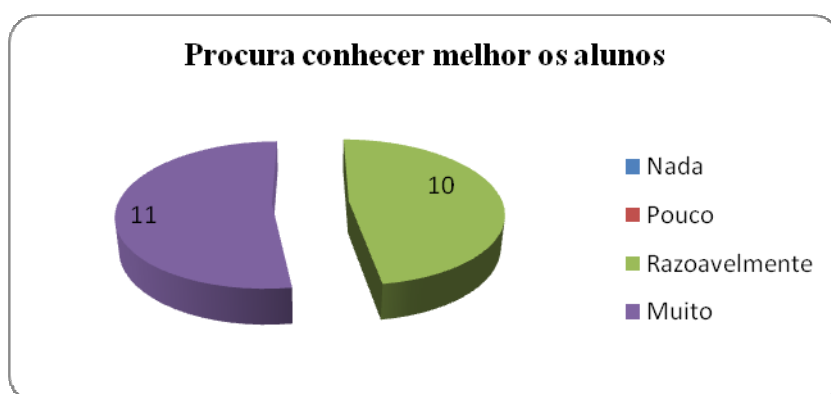


Gráfico 10 – Conhecimento dos Alunos com Português Língua Não Materna.

A questão seguinte pretende perceber se os docentes procuram informar-se sobre as culturas e ou países dos alunos com português língua não materna. A partir da tabela 21, podemos concluir que, seis docentes do Agrupamento de Escolas de Aveiro respondem muito, quatro referem razoavelmente e um pouco. No Agrupamento de Escolas de Viseu, dos dez docentes que respondem, seis referem razoavelmente, dois pouco e outros dois muito (tabela 21).

Fazendo uma análise comparativa dos dados, podemos referir que os docentes de Aveiro mencionam, na sua maioria, que procuram informar-se muito sobre as culturas e ou países dos seus alunos com português língua não materna, enquanto os de Viseu indicam que se informam de forma razoável. Tal como referimos no ponto anterior, conhecer aspectos da cultura e ou do país dos aprendentes com português língua não materna é crucial, na medida em que proporciona ao professor a recolha de material importante que o ajuda, posteriormente, na preparação das suas aulas e, assim, a individualizar o processo de ensino e de aprendizagem. Permite apresentar actividades, estratégias e materiais didácticos adequados ao contexto dos seus alunos e quantos mais conhecimentos se possuir das características e necessidades dos alunos, mais facilidade se terá em alcançar o sucesso educativo dos alunos.

Procura informar-se sobre as culturas e ou países dos alunos	Docentes	
	Aveiro	Viseu
Nada	0	0
Pouco	1	2
Razoavelmente	4	6
Muito	6	2

Tabela 21 – Conhecimento das Culturas e ou Países dos seus Alunos com Português Língua Não Materna.

Quando analisados estes dados no seu conjunto, podemos concluir que a maior parte dos docentes questionados, ou seja dez, referem procurar de forma razoável informação sobre as culturas e os países dos alunos, oito mencionam fazê-lo muito e três pouco (gráfico 11). Pensamos que “para que a educação seja adequada às crianças de um grupo cultural particular, a cultura destas tem de ser compreendida, dado que a educação de uma

pessoa se orienta pela sua cultura e todos os aspectos da educação são culturais” (Oliveira, 2000: 14). A educação que reconhece as diferentes necessidades dos alunos, que são culturalmente diversificados, procura que estes adquiram conhecimentos, capacidades e atitudes que lhes permitem actuar produtivamente nas respectivas culturas individuais e na cultura em que estão inseridos (Bank, 1981).

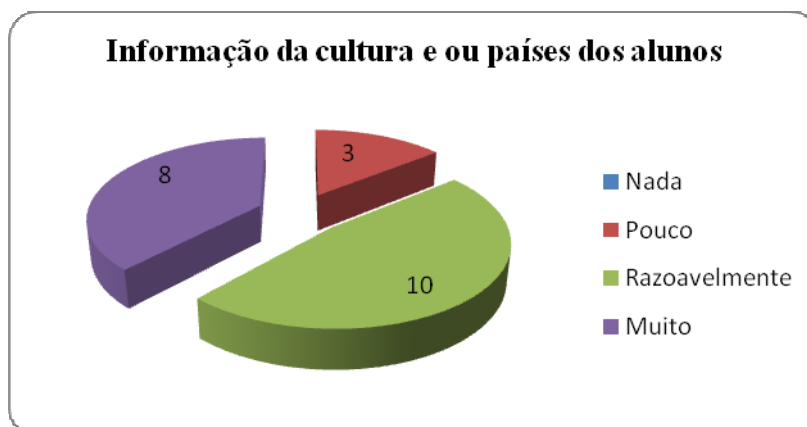


Gráfico 11 – Conhecimento da Cultura e ou Países dos Alunos com Português Língua Não Materna.

Seguidamente queremos saber se os docentes contemplam nas suas planificações objectivos e conteúdos que visam a integração curricular destes alunos com português língua não materna. Deste modo, como podemos verificar na tabela 22, quatro professores do Agrupamento de Escolas de Aveiro respondem muito, outros quatro respondem razoavelmente e dois pouco. É de salientar que um dos docentes (anexo 3, docente E) não respondeu à questão. Em relação aos docentes do Agrupamento de Escolas de Viseu, como podemos verificar a partir da tabela 22, a maioria, ou seja, sete docentes, refere razoavelmente, dois muito e um pouco.

Comparando as respostas dos docentes dos dois Agrupamentos de Escola podemos concluir que a maioria procura contemplar nas suas práticas lectivas objectivos e conteúdos que fomentam a integração dos alunos. Contudo, podemos ainda verificar que os professores de Viseu concentram a suas respostas na opção razoavelmente, ao contrário dos de Aveiro que as distribuem em igual número pelas opções muito e razoavelmente.

Consideramos que a prática educativa deve estar assente em objectivos e conteúdos que promovam a integração dos aprendentes com português língua não materna, na medida

em que são aspectos importantes para que os alunos consigam alcançar com mais facilidade o sucesso e a integração escolares.

Contempla na sua planificação, objectivos e conteúdos que visem a integração curricular	Docentes	
	Aveiro	Viseu
Nada	0	0
Pouco	2	1
Razoavelmente	4	7
Muito	4	2

Tabela 22 – Planificação.

Desta feita podemos concluir que, tendo em conta as respostas dos docentes dos dois Agrupamentos de Escolas, onze referem que planificam as suas aulas com base em objectivos e conteúdos que visam a integração curricular destes alunos de forma razoável, oito respondem muito e três pouco (gráfico 12).

Como referimos anteriormente, concordamos com a maioria destes docentes quando afirmam que é fundamental adaptar os conteúdos, que pretendem ver aprendidos, aos alunos. Como refere Miller-Jones (1989) as experiências dos alunos afectam os seus esforços de entendimento sobre o significado de uma determinada tarefa que lhe seja proposta.

Deste modo, se os alunos concebem as suas aprendizagens a partir de conhecimentos anteriores, das suas experiências, das suas vivências, os conteúdos devem ser trabalhados tendo em conta estes pressupostos para que o processo de ensino e aprendizagem seja facilitado. “Os professores têm de se empenhar na interacção com todas as culturas presentes na sala de aula, seja no trabalho de conteúdos seja no estilo, na linguagem, nas abordagens e motivações, na avaliação e nos elogios – enfim tudo o que caracteriza uma prática ou método de ensino” (Oliveira, 2000: 20).

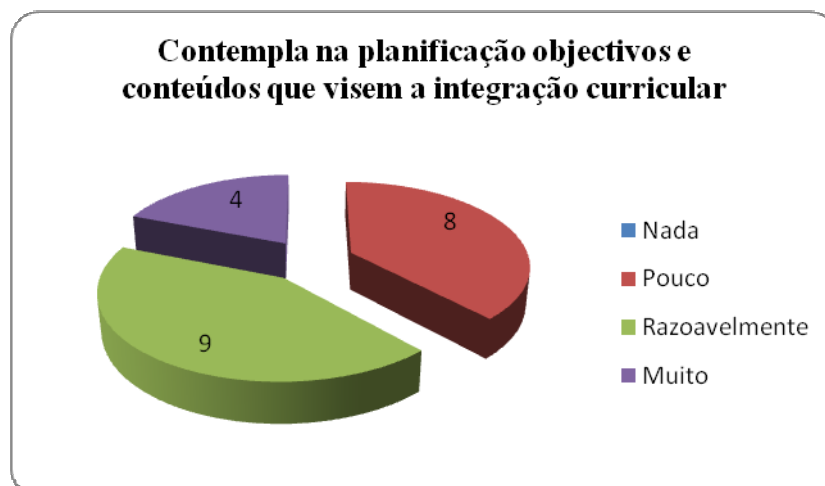


Gráfico 12 – Planificação.

Depois perguntamos aos docentes se consideram que adaptam os conteúdos curriculares às características e às necessidades individuais dos alunos com português língua não materna. Como podemos observar na tabela 23, dos dez docentes do Agrupamento de Escolas de Aveiro que responderam à questão, oito referem razoavelmente e dois muito. No que diz respeito aos docentes do Agrupamento de Escolas de Viseu, dos dez que respondem à questão, cinco professores respondem razoavelmente, quatro muito e um pouco.

Após a análise dos dados recolhidos, podemos afirmar que os docentes de Aveiro concentram o maior número de respostas na opção razoavelmente, ao contrário dos de Viseu que se dividem em maior número nas opções razoavelmente e muito.

Tal como a maioria destes docentes, pensamos que é fundamental que os docentes adaptem os conteúdos, que pretendem ver apreendidos, aos alunos com português língua não materna. Os alunos concebem as suas aprendizagens a partir de conhecimentos anteriores, das suas experiências, das suas vivências, assim sendo, os conteúdos devem ser trabalhados tendo em conta estes pressupostos para que o nível óptimo de aprendizagem seja mais facilmente alcançado. É fundamental colocar o aluno no fulcro da acção educativa e perceber quais são as suas necessidades. O professor tem o papel de valorizar as diferenças existentes na sua turma e de respeitar a singularidade de cada aprendente, adaptando, o mais possível, os conteúdos que pretende ver apreendidos.

Considera que adapta os conteúdos curriculares aos alunos	Docentes	
	Aveiro	Viseu
Nada	0	0
Pouco	0	1
Razoavelmente	8	5
Muito	2	4

Tabela 23 – Adaptação do Currículo.

Assim, em termos gerais, como podemos observar no gráfico 13, a grande maioria dos docentes questionados (treze) responde que adapta razoavelmente os conteúdos curriculares aos alunos cuja língua materna não seja português europeu, oito responde muito e um admite que se preocupa pouco com esse aspecto. É importante perceber que a maioria dos docentes questionados tem a preocupação de adaptar os conteúdos curriculares aos seus alunos.

A gestão flexível do currículo deve ser realizada com a preocupação de “melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares, fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e, sobretudo, assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo” (Despacho nº 9590/99).

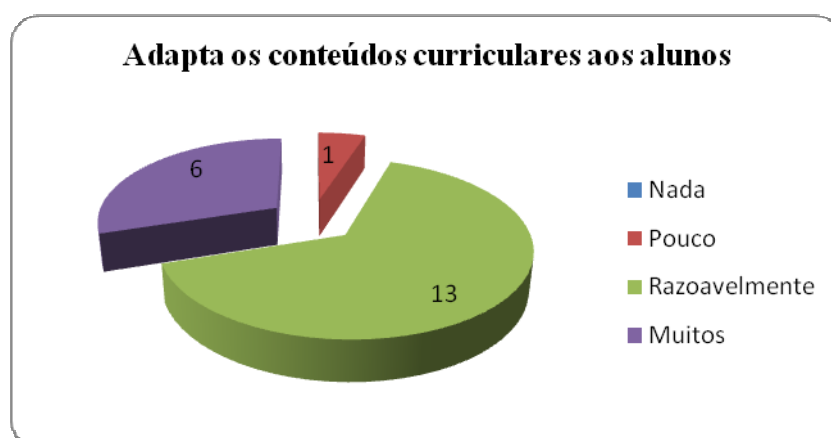


Gráfico 13 – Adaptação do Currículo.

Relativamente aos conteúdos e materiais utilizados, pensamos ser pertinente perguntar se os seleccionam de acordo com a diversidade cultural e linguística presente na turma. Dos dez docentes do Agrupamento de Escolas de Aveiro que respondem à questão, como podemos verificar na tabela 24, quatro referem razoavelmente, outros quatro muito e dois pouco. Por outro lado, os dez docentes do Agrupamento de Viseu respondem, como podemos verificar na tabela 24: seis razoavelmente, três muito e um pouco (tabela 49). É importante perceber que, tal como os docentes do Agrupamento de Escolas de Aveiro, existe a preocupação destes professores seleccionarem os materiais e os conteúdos de acordo com a diversidade linguística e cultural presente nas suas salas de aula.

Porém, os professores de Aveiro dividem-se em maior número entre as opções de resposta razoavelmente e muito, e os de Viseu optam, na sua maioria, pela opção razoavelmente.

Selecciona conteúdos e materiais com base em critérios de diversidade cultural e linguística	Docentes	
	Aveiro	Viseu
Nada	0	0
Pouco	2	1
Razoavelmente	4	6
Muito	4	3

Tabela 24 – Selecção de Conteúdos e Materiais.

De um modo geral, e considerando o total da amostra, como podemos ver no gráfico 14, dez dos docentes questionados referem que seleccionam razoavelmente os conteúdos e materiais com base em critérios de diversidade cultural e linguística, sete dizem que o fazem muito e três pouco. Os docentes devem ter a preocupação de seleccionar os conteúdos e materiais com base em critérios de pluralidade linguística e cultural para que o ensino esteja voltado para os interesses dos aprendentes. É necessário despertar a motivação dos alunos, tentando utilizar recursos pedagógicos inovadores e construídos a pensar na diversidade. Ao proporcionar aos jovens situações de aprendizagem adequadas às suas características e às suas necessidades está a facilitar-se, não só o processo de

aprendizagem escolar mas, também, a compreensão dos conteúdos e a percepção das próprias aprendizagens.

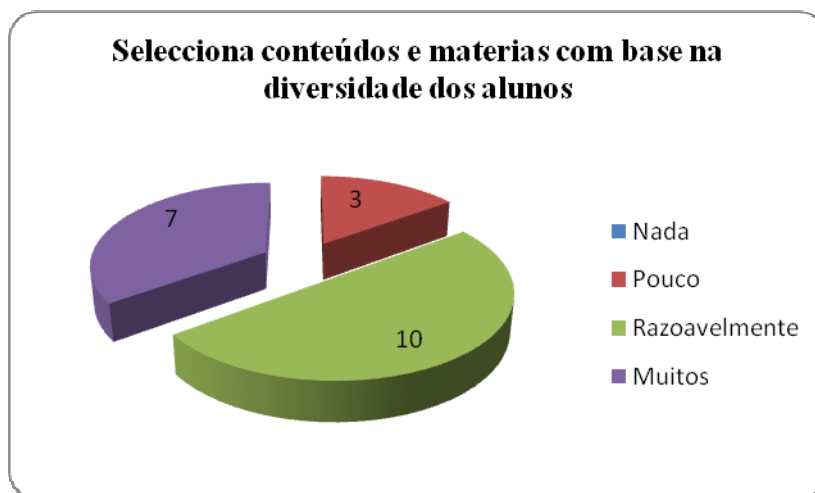


Gráfico 14 – Selecção de Conteúdos e Materiais.

No que concerne às actividades realizadas pelos alunos, parece-nos interessante perceber se os docentes procuram desenvolver, com elas, a expressão e a divulgação de diferentes aspectos relativos às diversas origens e culturas. Dos dez docentes do Agrupamento de Escolas de Aveiro que respondem à questão, seis referem razoavelmente, três muito e dois mencionam pouco, como podemos ver na tabela 25. De igual modo, no Agrupamento de Escolas de Viseu, os docentes respondem na sua grande maioria (oito) razoavelmente, sendo que os restantes dois se dividem entre a opção muito e pouco (tabela 25).

Deste modo, comparando os dois Agrupamentos, verificamos que as respostas dos docentes se concentram, em ambos os casos, na resposta razoavelmente, embora haja um maior número de professores a fazê-lo no Agrupamento de Escolas de Viseu. O facto de se desenvolverem actividades que procuram promover a expressão e a divulgação de culturas diferentes é importante, pois as crianças necessitam de tomar contacto com aspectos relacionados com outras culturas e línguas para que possam crescer a saber respeitar e a saber valorizar as diferenças.

Desenvolve actividades que promovem a expressão e divulgação de diferentes origens e culturas	Docentes	
	Aveiro	Viseu
Nada	0	0
Pouco	2	1
Razoavelmente	6	8
Muito	3	1

Tabela 25 – Desenvolvimento de Actividades.

Em termos gerais, podemos verificar pelo gráfico 15, que catorze dos vinte e dois docentes respondem que desenvolvem em número razoável actividades onde procuraram fomentar a expressão e a divulgação das diferentes origens e culturas dos seus alunos, quatro mencionam que o fazem muitas vezes e três pouco.

Podemos, então, concluir que a maioria dos docentes questionados tem uma preocupação com o desenvolvimento de actividades que promovem a expressão e divulgação das diferentes origens e culturas dos seus alunos. É importante os professores valorizarem este tipo de actividades, em que se promove a liberdade e a justiça, reconhecendo e protegendo o direito de cada indivíduo poder manifestar aspectos relacionados com a sua cultura. Estas actividades fomentam também a coesão e a inclusão, pois ajudam a valorizar as diferentes culturas, gerando nos próprios alunos confiança e auto-estima.



Gráfico 15 – Desenvolvimento de Actividades.

No ponto seguinte, pretendemos saber se os docentes incorporam, nas suas práticas lectivas, informações sobre diferentes culturas e ou países. Como podemos ver na tabela 26, no Agrupamento de Escolas de Aveiro quatro docentes respondem razoavelmente, outros quatro muito e três pouco. Em relação a dez professores do Agrupamento de Escolas de Viseu, que respondem à questão, como podemos ver na tabela 26, sete docentes referem razoavelmente, dois pouco e um muito.

Podemos, então, concluir que a maioria dos professores de Viseu procura informações sobre diversas culturas e ou países, tentando incorporar razoavelmente essas mesmas informações nas suas práticas lectivas; e os de Aveiro referem, na sua maioria, que o fazem muito ou de forma razoável. De qualquer modo, consideramos que os professores de ambos os Agrupamentos de Escolas se preocupam em dinamizar actividades onde a partilha de conhecimentos sobre as diversas culturas é promovida.

Incorpora informações sobre diferentes culturas e ou países	Docentes	
	Aveiro	Viseu
Nada	0	0
Pouco	3	2
Razoavelmente	4	7
Muito	4	1

Tabela 26 – Informações sobre diferentes Culturas e ou Países.

Em termos gerais, considerando a totalidade da amostra, podemos verificar que a grande maioria (onze), ou seja, metade da amostra considera que incorpora nas suas práticas lectivas informações sobre diferentes culturas e ou países (gráfico 16). Pensamos que este facto é importante, na medida em que o contacto com outras formas pensar e comunicar abre os horizontes e proporciona a aquisição de novos conhecimentos. Incorporar informações sobre diferentes culturas e ou países valoriza o pluralismo cultural, colocando “em evidência o respeito pela pessoa humana com base na diversidade” (Peres, 2006: 126).

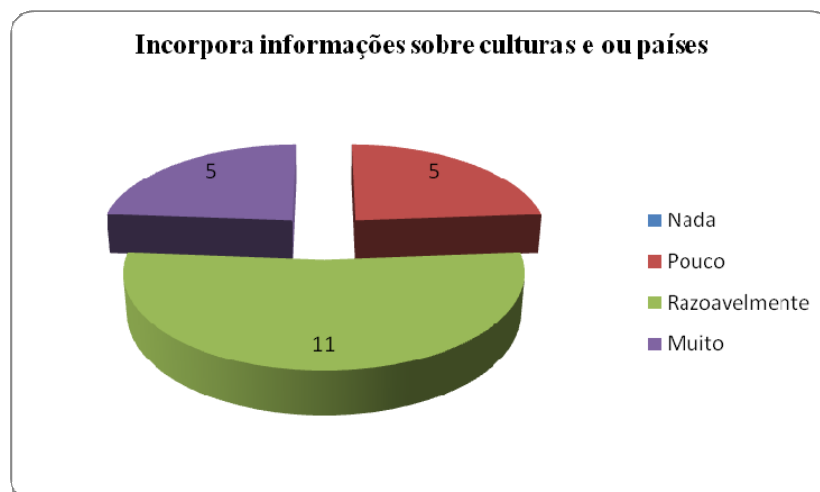


Gráfico 16 – Informações sobre diferentes Culturas e ou Países.

De igual modo, perguntamos aos docentes se desenvolvem actividades/estratégias diferenciadas para os alunos com português língua não materna. Como podemos ver na tabela 27, no Agrupamento de Escolas de Aveiro de dez docentes que respondem à questão, cinco referem muito, quatro razoavelmente e um nada. Isto demonstra que a grande maioria dos docentes, deste Agrupamento, se preocupa com as actividades e com as estratégias que vai utilizar na sua prática lectiva.

No que confere aos docentes do Agrupamento de Escolas de Viseu, dos dez que respondem à pergunta, sete mencionam que desenvolvem actividades/estratégias diferenciadas de forma razoável, dois pouco e um muito. Assim, como no Agrupamento de Aveiro, podemos concluir que os docentes de Viseu se preocupam com as actividades e com as estratégias que vão utilizar na sua prática lectiva. Porém, podemos ainda verificar que, apesar do exposto, os professores de Viseu concentram as suas respostas na opção razoavelmente, enquanto os de Aveiro as dividem em número igual pelas opções razoavelmente e muito. Podemos, também, salientar que ainda existem alguns docentes que o fazem pouco, três de Aveiro e dois de Viseu.

Consideramos crucial desenvolver actividades/estratégias diferenciadas para os diferentes alunos, pois cada aluno possui o seu nível de conhecimentos e o seu ritmo de aprendizagem que interessa ter em consideração em todo o processo de ensino e de aprendizagem. Porém, é necessário ter atenção para que os alunos não se sintam segregados em relação aos restantes elementos da turma (Pacheco, 2007).

Implementa actividades/estratégias diferenciadas	Docentes	
	Aveiro	Viseu
Nada	0	0
Pouco	3	2
Razoavelmente	4	7
Muito	4	1

Tabela 27 – Desenvolvimento de Actividades/Estratégias.

Tendo em consideração o conjunto de professores questionados, podemos concluir que existe uma preocupação razoável de implementar actividades/estratégias diferenciadas para estes alunos (de acordo com as respostas dadas por onze docentes.) Dos restantes professores, dividem-se em número igual, cinco, tanto para os que respondem que implementam muito actividades/estratégia diferenciadas, como para os que respondem que implementam pouco (gráfico 17).

Pensamos, como referimos anteriormente, que a implementação de actividades/estratégias diferenciadas são importantes, principalmente quando na turma existem alunos com diferentes níveis de aprendizagem. A preocupação de adaptar as actividades/estratégias aos aprendentes vai permitir que se criem condições favoráveis a um melhor desempenho destes sujeitos e, por conseguinte, a uma maior probabilidade de alcançarem sucesso nas aprendizagens.

Concordamos com Pacheco (2007), quando afirma que as actividades desenvolvidas na sala de aula devem ser dirigidas a todos os alunos, fazendo-se, contudo, as respectivas adaptações para os aprendentes que necessitam de planos individuais, para que não se sintam afastados do resto da turma.

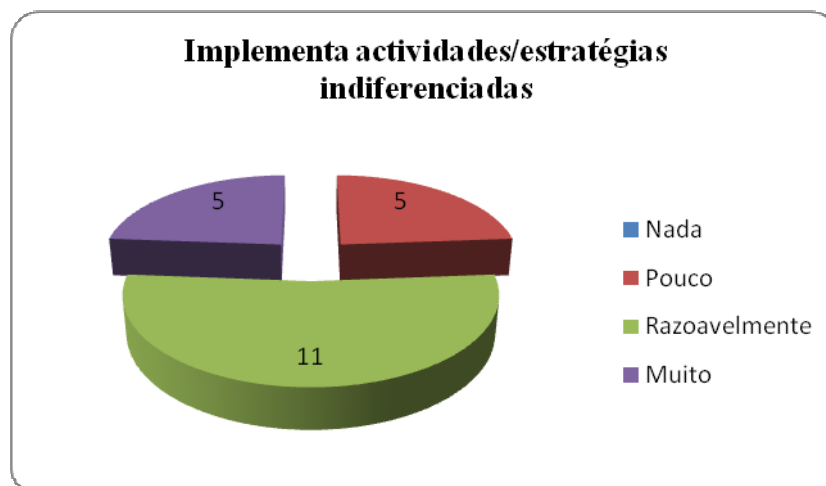


Gráfico 17 – Desenvolvimento de Actividades/Estratégias.

Seguidamente procuramos perceber se os docentes dão oportunidade aos alunos, com português língua não materna, de expressarem aspectos relacionados com a sua origem, cultura e língua materna. Dos dez docentes que respondem à questão, no Agrupamento de escolas de Aveiro, seis referem muito, três razoavelmente e um nada, como podemos ver na tabela 28. Por outro lado, dos dez professores do Agrupamento de Escolas de Viseu que respondem à pergunta, um menciona pouco, dois muito e sete razoavelmente (tabela 53).

Comparando os resultados obtidos, podemos afirmar que, apesar da maioria dos docentes de ambos os Agrupamentos referirem dar oportunidade aos seus aprendentes de expressarem aspectos relacionados com a sua origem, cultura e língua materna, os professores de Aveiro concentram as suas respostas na opção muito (seis) e os de Viseu na opção razoavelmente (sete).

Concordamos, assim, com a maioria dos docentes, porque consideramos fundamental a partilha de experiências, tradições, entre outros, para que todos os alunos se consciencializem com aspectos relacionados com a cultura do Outro e, por conseguinte, com a própria cultura. “Educar a partir do outro é o novo paradigma educativo. A Europa desenvolveu uma cultura da identidade, mas não uma cultura da diferença. Todos os diferentes têm sido sistematicamente marginalizados e reprimidos (...)” (Costa cit. por Peres, 2006: 125).

Dá oportunidade aos alunos de expressarem aspectos relacionados com a sua origem, cultura e língua materna	Docentes	
	Aveiro	Viseu
Nada	1	0
Pouco	0	1
Razoavelmente	3	7
Muito	6	2

Tabela 28 – Expressar aspectos relacionados com a origem, cultura e língua materna.

Em termos gerais, podemos verificar, a partir do gráfico 18, que dos professores questionados nos dois Agrupamentos de Escolas, dez respondem que dão oportunidade com frequência razoável aos seus alunos de se expressarem sobre aspectos relacionados com a sua origem, a sua cultura e ou a sua língua materna. De igual modo, oito destes docentes afirma fazê-lo muitas vezes, um pouco e o outro nunca. A oportunidade de gerar na sala de aula momentos de partilha de vivências, de experiências, de aspectos relacionados com a cultura de cada um são imprescindíveis para que se comece, desde os primeiros anos de escolaridade, a saber lidar com a diferença, valorizando-a e respeitando-a.

“A importância da interacção social, dos relacionamentos e da participação precisa de ser reconhecida no processo de inclusão” (Pacheco, 2007: 55). É importante encorajar a interacção, a participação e o envolvimento dos alunos. Os professores devem apoiar os aprendentes a melhorar a comunicação para que possam compreender os outros e para que, do mesmo modo, possam ser compreendidos.

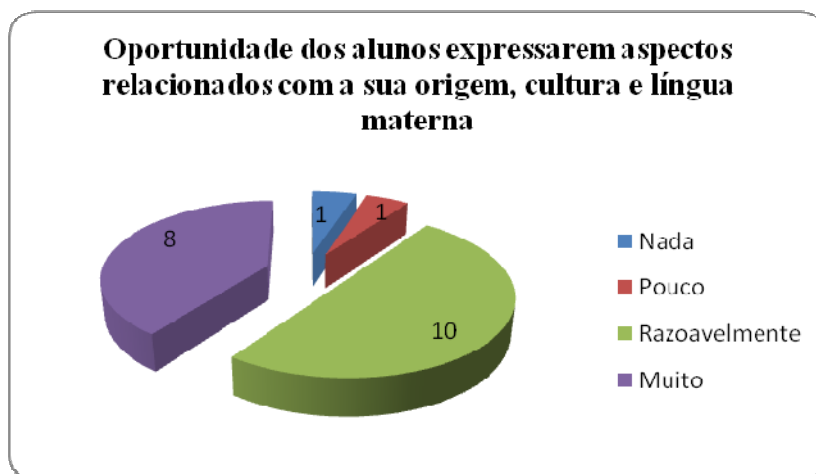


Gráfico 18 – Expressar aspectos relacionados com a origem, cultura e língua materna.

De seguida perguntamos se os docentes consideram o clima de aprendizagem das suas aulas respeitador da diversidade cultural e linguística. Nesta questão, dos dez docentes do Agrupamento de Escolas de Aveiro que respondem à questão, sete indicam muito, três razoavelmente e um pouco (tabela 42). Relativamente aos docentes de Viseu, também são dez os que respondem à questão, sendo que: um refere pouco, dois muito e sete razoavelmente (tabela 54).

Comparado os resultados obtidos nos dois Agrupamentos, podemos verificar que a maioria dos docentes de Aveiro indicam muito, como opção de resposta à questão, e os de Viseu indicam razoavelmente. Pensamos que o clima de aula positivo e respeitador da diversidade presente na turma é fundamental para que haja sucesso escolar e, particularmente, sucesso ao nível da integração dos alunos com português língua não materna.

Considera que o clima de aprendizagem é respeitador da diversidade cultural e linguística	Docentes	
	Aveiro	Viseu
Nada	0	0
Pouco	1	1
Razoavelmente	3	7
Muito	7	2

Tabela 29 – Clima de Aprendizagem.

Tendo em conta a resposta de todos os docentes questionados, podemos verificar, pelo gráfico 19, que o clima de aprendizagem é considerado pela maioria destes docentes (dez) razoável e seguido de muito respeitador, com nove professores. Contudo, é de salientar que dois docentes mencionam que o clima de aprendizagem é pouco respeitador da diversidade cultural e linguística.

Como referimos anteriormente, o clima de aula respeitador da pluralidade cultural e linguística é essencial para que haja tolerância e respeito pelas diferenças. Sobre a Escola recai a responsabilidade de acolher toda esta diversidade de aprendentes e de os preparar para viver com o outro, de forma harmoniosa e salutar. Neste quadro, pensamos que a sala de aula é o espaço propício para que se fomente esta harmonia, a partir do respeito pelos colegas e pelo bom clima de aprendizagem.

As atitudes, expectativas e percepções dos professores também são importantes neste âmbito, porque têm uma forte influencia nas atitudes que os alunos revelam para com os outros, para com os próprios professores e para com a escola. Banks (1981) refere que os professores devem revelar atitudes positivas e possuir grandes expectativas relativamente aos alunos com português língua não materna. Desta forma os alunos sentem-se mais confiantes, integrados e valorizados. Isto é benéfico, não somente para os alunos com português língua não materna, como para todos os outros, pois formam-se alunos num clima respeitador e valorizador da diferença.

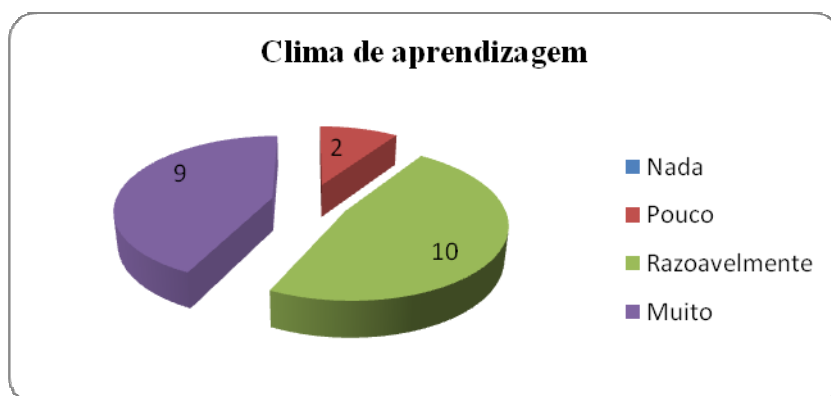


Gráfico 19 – Clima de Aprendizagem.

Também perguntamos aos docentes se consideram que o tempo lectivo permite implementar actividades interculturais. Nesta questão, como podemos ver na tabela 30, a maior parte dos docentes do Agrupamento de Escolas de Aveiro refere pouco (seis professores), quatro razoavelmente e um muito. Por seu turno, os docentes do Agrupamento de Viseu respondem: sete pouco e três razoavelmente.

Assim, os docentes, tanto do Agrupamento de Escolas de Aveiro como do de Viseu, respondem maioritariamente que o tempo lectivo é pouco para poderem implementar actividades deste tipo, apenas um professor de Aveiro indica muito.

Pensamos que, por vezes, os professores não aproveitam as oportunidades que surgem nas aulas para abordar valores interculturais. Estes valores são transversais a qualquer área curricular e, por conseguinte, podem ser tratados simultaneamente com vários conteúdos curriculares. Consideramos que deve haver um esforço por parte dos docentes para que implementem, sempre que possível, nas suas práticas lectivas actividades interculturais, pois ajuda os jovens a tomar consciência da importância de respeitar as diferenças e de saber valorizar o melhor de cada cultura.

Considera que o tempo lectivo permite implementar actividades interculturais	Docentes	
	Aveiro	Viseu
Nada	0	0
Pouco	6	7
Razoavelmente	4	3
Muito	1	0

Tabela 30 – Tempo Lectivo.

Em termos gerais, podemos verificar que treze docentes referem haver pouco tempo lectivo para desenvolver actividades de cariz intercultural, enquanto sete respondem que o tempo lectivo é razoável para as implementar e apenas um menciona que o tempo lectivo lhe permite implementar com muita frequência esse tipo de actividades (gráfico 20).

Consideramos, como referimos anteriormente, que deve haver um esforço por parte dos docentes para que implementem, sempre que possível, nas suas práticas lectivas

actividades interculturais, pois é essencial fomentar e consciencializar os jovens para a riqueza que representa a pluralidade linguística e cultural.

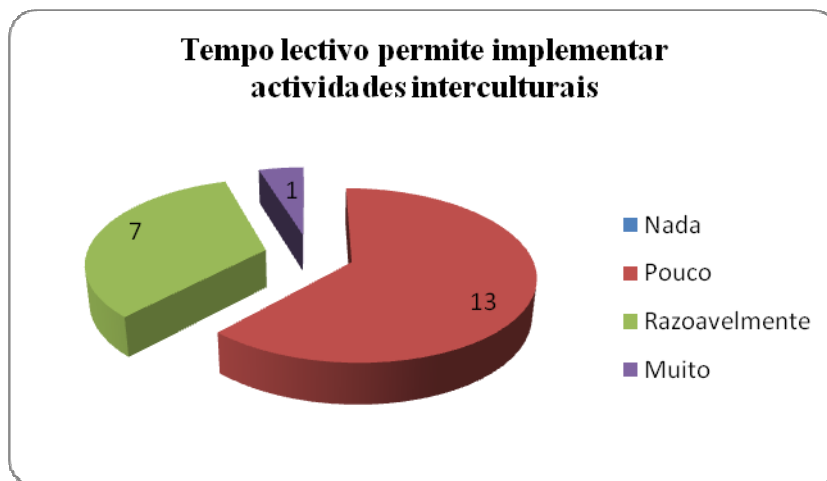


Gráfico 20 – Tempo Lectivo.

Por fim, queremos saber se os docentes consideram a sala de aula o espaço propício à implementação de actividades interculturais. Como podemos verificar na tabela 31, cinco docentes do Agrupamento de Escolas de Aveiro referem razoavelmente, três muito e outros três pouco. No Agrupamento de Escolas de Viseu, as respostas dos docentes distribuem-se cinco na opção pouco, quatro na razoavelmente e um na muito (tabela 31).

Fazendo uma análise comparativa entre os dois Agrupamentos, verificamos que a maioria das respostas dos docentes de Aveiro aponta para razoável, ou seja, significa que a sala de aula é considerada um espaço razoável para a implementação de actividades interculturais; por outro lado, os docentes de Viseu indicam, na sua maioria, que a sala de aula é um espaço pouco propício.

Pensamos que a sala de aula é um espaço propício à implementação de actividades interculturais. A escola é um espaço de socialização das crianças, como tal, é fundamental que nele se desenvolvam actividades que fomentem a integração e o respeito pelas diferentes culturas.

Considera ser um espaço propício à implementação de actividades interculturais	Docentes	
	Aveiro	Viseu
Nada	0	0
Pouco	3	5
Razoavelmente	5	4
Muito	3	1

Tabela 31 – Aula como Espaço Propício.

Em termos globais podemos concluir que nove docentes referem que o espaço da aula é um local razoável para implementar actividades interculturais, oito mencionam que este espaço é pouco propício e apenas quatro respondem que o espaço é muito propício (gráfico 21).

Concordamos com os docentes quando estes referem que o espaço de aula é propício à implementação de actividades interculturais. De acordo com o Ministério da Educação “a escola é o espaço privilegiado para desenvolvimento da integração social, cultural e profissional das crianças e jovens” (Ministério da Educação, 2005). A escola surge como o espaço de socialização das crianças e, como tal, é fundamental que nela se desenvolvam actividades que promovam a integração e o respeito pelas diferentes culturas e línguas.

Ainda nas recomendações da Comissão do Desenvolvimento e Revisão dos Estudos Sociais (1991), citadas por Oliveira (2000), referem que “chegou o tempo de reconhecer a interdependência cultural [...]. Acreditamos que a sala é um dos lugares onde esta interdependência cultural tem de ser reflectida” (Oliveira, 2000: 17).

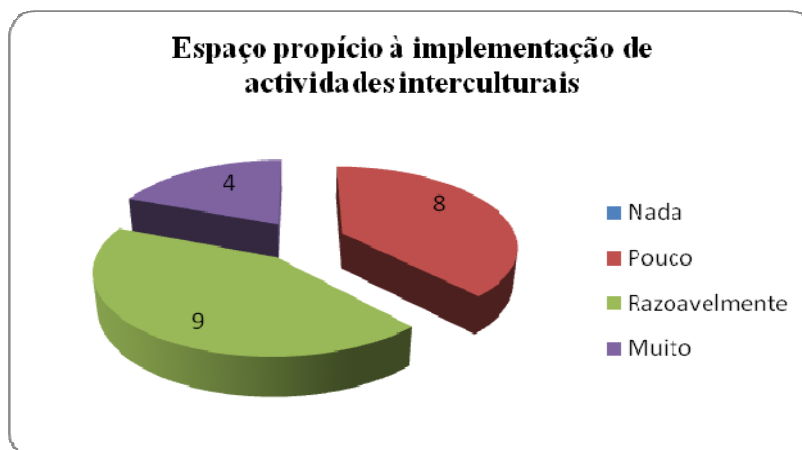


Gráfico 21 – Aula como Espaço Propício.

Síntese comparativa das representações dos docentes sobre as suas práticas lectivas

De acordo com a análise anterior, relativa à parte III do questionário sobre as representações das práticas lectivas dos docentes, pensamos ser pertinente realizar uma breve síntese comparativa entre as respostas fornecidas pelos professores do Agrupamento de Escolas de Aveiro e do Agrupamento de Escolas de Viseu. Assim, no que diz respeito à preocupação de conhecer melhor os alunos de culturas e ou origens diferentes, concluímos que no Agrupamento de Aveiro existe um maior número de professores que afirma possuir muita preocupação (oito docentes), enquanto no de Viseu os docentes respondem na sua maioria razoavelmente (sete). De igual modo, também são os professores de Aveiro que respondem em maioria (seis) que procuram informar-se muito sobre as culturas e ou os países de origem dos aprendentes com português língua não materna, enquanto os de Viseu afirmam na sua maioria que o fazem razoavelmente (seis). Há, contudo, um decréscimo em relação à questão anterior, mais notório no Agrupamento de Escolas de Aveiro.

Em relação à planificação das aulas dos docentes, concluímos que os professores de Viseu têm uma preocupação razoável (sete docentes) de contemplar objectivos e conteúdos que visam a integração curricular dos alunos oriundos de outros países e culturas. Por outro lado, no Agrupamento de Escolas de Aveiro, os docentes dividem-se, na maioria e em igual número (quatro), nas opções de resposta muito e razoavelmente. Quanto à adaptação dos conteúdos curriculares às características e às necessidades individuais dos alunos com português língua não materna, os docentes dos dois Agrupamento de Escolas respondem na sua maioria que o fazem de forma razoável, embora em Aveiro o número de respostas

nesta opção seja significativamente maior (Aveiro – oito docentes; Viseu – cinco docentes).

No que diz respeito à selecção de conteúdos e materiais com base em critérios de diversidade cultural e linguística, a maioria dos docentes de Aveiro dividem a sua resposta pelas opções muito (quatro) e razoavelmente (quatro), e os de Viseu afirmam na sua maioria fazê-lo de forma razoável (seis). A maioria dos docentes dos dois Agrupamentos menciona, também, que desenvolve com os seus alunos, de forma razoável, actividades que promovem a expressão e divulgação de diferentes origens e culturas.

Concluimos, ainda, que os docentes de Viseu afirmam na sua maioria (sete) que incorporam razoavelmente informações sobre diferentes culturas e ou países, nas suas aulas, enquanto os docentes de Aveiro dividem a maioria das suas respostas, e em número igual (quatro), pelas opções muito e razoavelmente. As mesmas respostas são dadas quando questionados sobre a implementação de actividades/estratégias diferenciadas para os alunos com português língua não materna. Assim, a maioria dos docentes de Aveiro refere que o faz muito (quatro) e razoavelmente (quatro), e os de Viseu razoavelmente (sete).

Após a análise efectuada, também concluimos que a maioria dos professores do Agrupamento de Escolas de Aveiro (seis) dá muita oportunidade aos alunos de expressarem aspectos relacionados com a sua origem, cultura e língua materna, enquanto os do Agrupamento de Escolas de Viseu o faz, na sua maioria (sete), de forma razoável.

Relativamente ao clima de aula, as respostas dos docentes dos dois Agrupamentos é, também, distinta, pois os de Aveiro respondem na sua maioria (sete) que o clima de aula é muito respeitador da diversidade cultural e linguística, e os de Viseu referem na sua maioria (sete) que é razoavelmente respeitador.

Por fim, analisámos se os docentes consideram que o tempo lectivo permite implementar actividades interculturais e se a sala de aula é considerada um espaço propício à implementação dessas actividades. No que concerne ao tempo lectivo, os docentes dos dois Agrupamentos consideram, na sua maioria, que este é pouco para implementar actividades interculturais. Por seu turno, a sala de aula é considerada, pela maioria dos docentes de Aveiro, um espaço razoavelmente propício à implementação destas actividades e, pela maioria dos docentes de Viseu, um espaço pouco propício.

Assim sendo, podemos concluir que de um modo geral os docentes questionados demonstram alguma preocupação em conhecer os seus alunos, adaptando, dentro do possível, as actividades às necessidades e às características dos aprendentes. Também demonstram alguma preocupação pela selecção dos conteúdos, assim como dos materiais com base em critérios de diversidade cultural e linguística. Os docentes têm alguma preocupação de promover a expressão e divulgação de diferentes origens e culturas, embora considerem que o tempo lectivo é pouco para se poderem implementar actividades interculturais.

d) Representações dos docentes sobre os aprendentes com português língua não materna.

Na última parte do questionário, parte IV, procuramos averiguar que dificuldades são identificadas por estes professores e sentidas, segundo os docentes, pelas crianças com português língua não materna. Deste modo, pedimos, primeiramente, que os docentes indicassem a origem dos alunos que não possuem o português como língua materna.

Como podemos verificar pelo gráfico 22, no Agrupamento de Escolas de Aveiro são referidas diferentes origens nos alunos que frequentam estas escolas. Em maior número é mencionada a Ásia (China), com seis docentes a fornecerem esta resposta, seguida da América (Brasileiros) e da África (PALOP), com cerca de três respostas respectivamente. Em menor número é mencionada a Europa (Leste), assim como a Ásia (Outros), ambas com duas respostas e, por fim, a Europa (União Europeia) com uma resposta.

De acordo com as Estatísticas dos Serviços de Estrangeiros e Fronteiras (2008), os imigrantes no distrito de Aveiro são provenientes, sobretudo, da Europa (Leste), da América (Brasileiros), da Europa (União Europeia), da África (PALOP), da Ásia (China) e da Ásia (Outros). Assim, apesar das origens referidas no relatório de 2008 dos Serviços de Estrangeiros e Fronteiras serem as mesmas das mencionadas pelos docentes questionados, a ordem é distinta. Ou seja, o relatório aponta a Europa (Leste) como a região de origem da maior parte dos imigrantes do distrito de Aveiro, seguida da América (Brasileiros), Europa (União Europeia) e África (PALOP) e, por fim, Ásia (China) e Ásia (Outros).

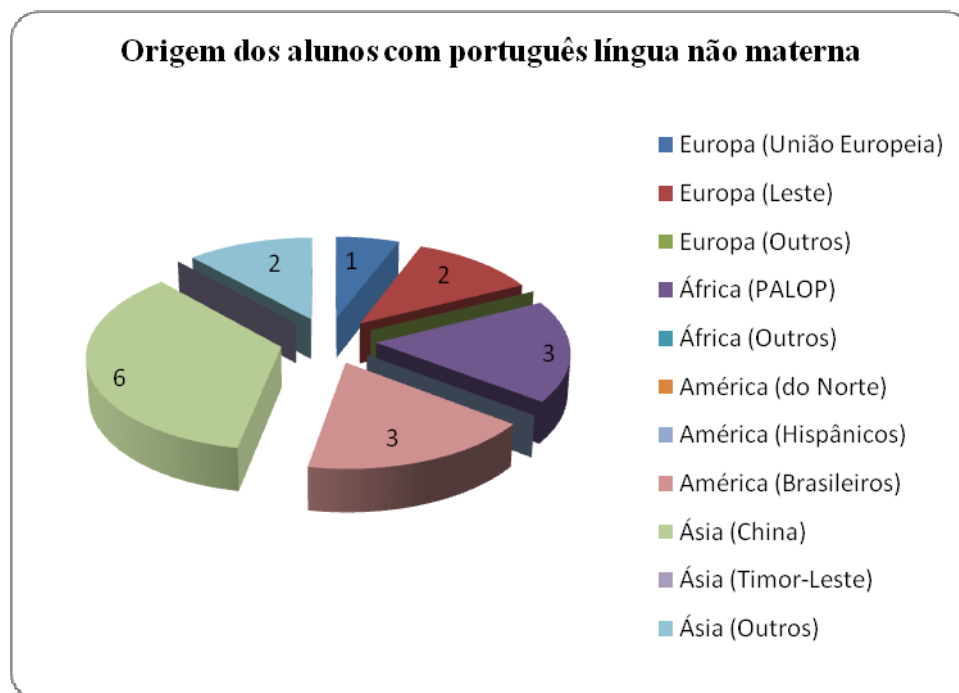


Gráfico 22 – Origem dos Alunos com Português Língua Não Materna.

Relativamente às respostas dadas pelos docentes do Agrupamento de Escolas de Viseu, como podemos verificar pelo gráfico 23, a origem dos alunos mais mencionada foi América (Brasileiros), com seis respostas, seguida de Ásia (China) com três, da Europa (União Europeia) e Europa (Leste) com duas respostas respectivamente e Ásia (Outros) com uma resposta.

De acordo com as Estatísticas dos Serviços de Estrangeiros e Fronteiras (2008), os imigrantes no distrito de Viseu são provenientes, sobretudo, da Europa (Leste), da Europa (União Europeia), da América (Brasileiros), da África (PALOP), da Ásia (China) e da Ásia (Outros). Podemos, então, concluir que, tal como no Agrupamento de Escolas de Aveiro, as respostas fornecidas pelos docentes sobre as origens dos alunos com português língua não materna estão de acordo com as referidas nas estatísticas dos Serviços de Estrangeiros e Fronteiras contudo, a ordem é distinta.

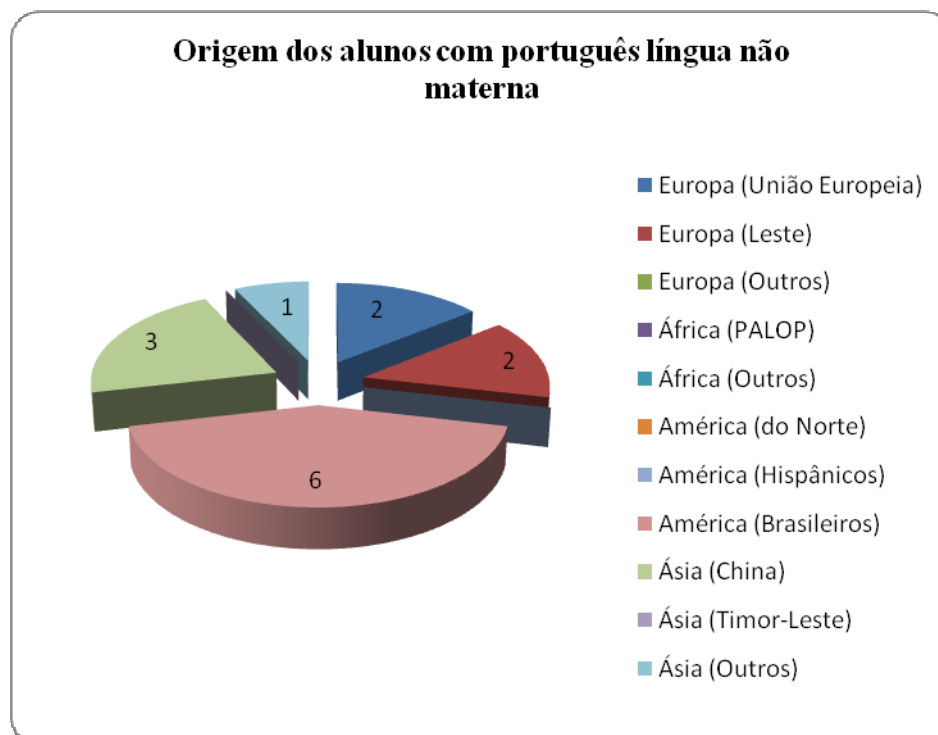


Gráfico 23 – Origem dos Alunos com Português Língua Não Materna.

Após a análise das respostas dadas pelos docentes do Agrupamento de Escolas de Aveiro, seguida da análise das respostas dos professores do Agrupamento de Escolas de Viseu importa fazer uma breve síntese das conclusões alcançadas. Assim, relativamente às origens dos alunos com português língua não materna que são referidas, pelos docentes do Agrupamento de Aveiro, destacam-se os oriundos da Ásia (China). Estes docentes referem ainda, em menor número, existir aprendentes provenientes da América (Brasileiros), da África (PALOP), da Europa (Leste), da Ásia (Outros) e da Europa (União Europeia). No que diz respeito aos docentes do Agrupamento de Escolas de Viseu, mencionam, em maior número, existir aprendentes oriundos da América (Brasileiros), mas também alunos provenientes da Ásia (China) e, em menor número, da Europa (Leste), da Europa (União Europeia) e Ásia (Outros). Ou seja, embora os docentes dos dois Agrupamentos de Escolas apontem as mesmas origens dos alunos, excepto África (PALOP) que é apenas referido por docentes de Aveiro, em Aveiro é referida em maior número a Ásia (China) seguida da América (Brasileiros) e em Viseu é mencionada em maior número a América (Brasileiros) seguida da Ásia (China).

Em termos globais, considerando as respostas dos vinte e dois docentes, concluímos que os alunos são, segundo estes docentes, na sua maioria provenientes da América

(Brasileiros) e da Ásia (China), com cerca de nove respostas cada; seguidas da Europa (Leste), com quatro; da Ásia (Outros), da Europa (União Europeia) e da África (PALOP), com três respostas respectivamente (gráfico 24).

As respostas, fornecidas pelos docentes, não vão ao encontro das estatísticas fornecidas pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (2008), em que consideram as nacionalidades estrangeiras com maior destaque em Portugal como sendo as: brasileira, ucraniana, caboverdiana, angolana, romena, guineense e moldava, representando cerca de 71% da população estrangeira com permanência regular em território nacional (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, 2008).

O relatório anual 2008 do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, menciona ainda o facto da distribuição geográfica destes estrangeiros se fazer um pouco por todo o país, embora se concentre em maior número nas regiões do litoral, e com cerca de 68,8% dos imigrantes a concentrarem-se nos distritos de Lisboa, Faro e Setúbal.

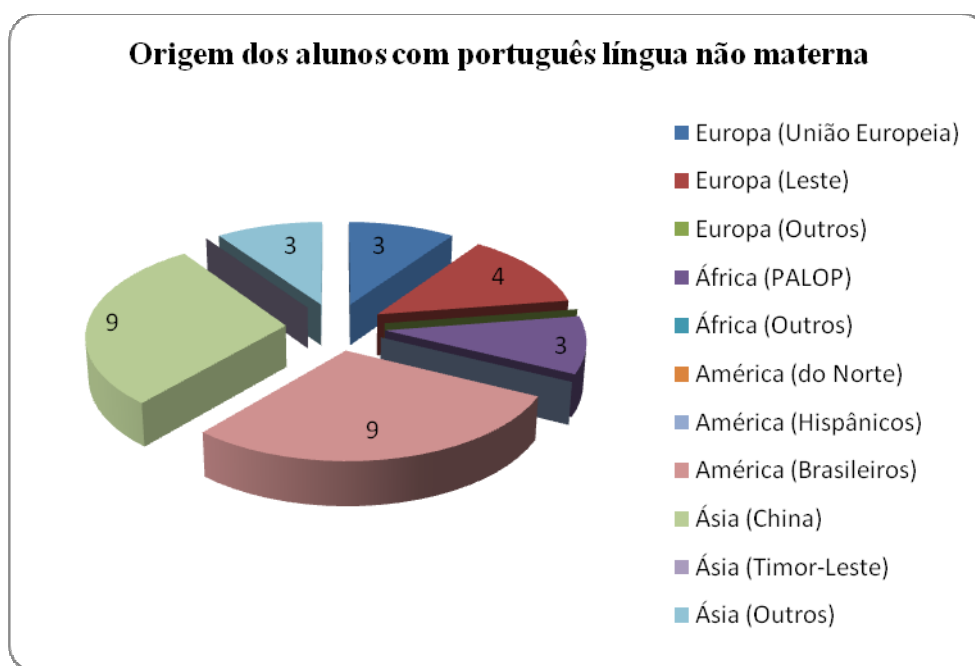


Gráfico 24 – Origem dos Alunos com Português Língua Não Materna.

Tendo em conta as origens dos alunos com português língua não materna, pensamos ser importante, para o nosso estudo, conhecer as que os docentes consideram como as que possuem, em geral, mais dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa. Assim, depois de analisadas as respostas dadas pelos docentes de Aveiro, podemos concluir que

consideram com 39% das respostas, os alunos da Ásia (China), seguidos da Ásia (outros) e Europa (Leste) com 17% respectivamente, África (Outros) com 11%, América (Brasileiros) com cerca de 6%, Europa (União Europeia) e América (do Norte) com 5% respectivamente (gráfico 25).

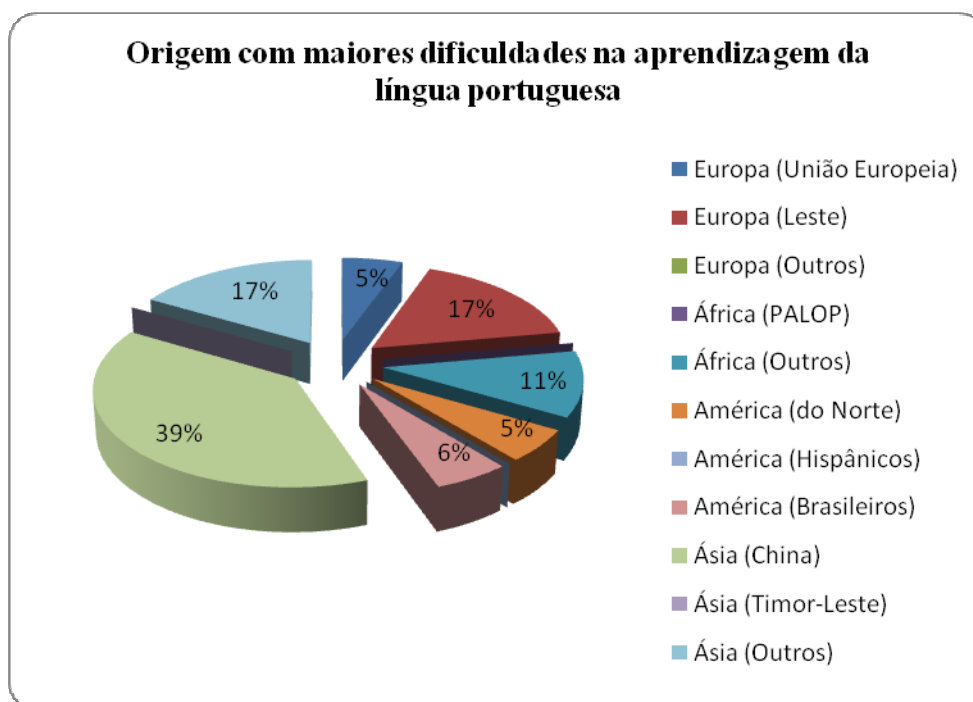


Gráfico 25 – Origem dos Alunos com Português Língua Não Materna com maiores dificuldades.

Tendo em conta as origens dos alunos com português língua não materna, as que os docentes questionados de Viseu consideram possuir, em geral, mais dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa são: com 41% das respostas os alunos da Ásia (China), seguida da Ásia (outros) e Europa (Leste) com 14% respectivamente, Europa (União Europeia) e América (do Norte) com cerca de 9%, América (Brasileiros) com 5%, África (PALOP) e África (outros) com 4% respectivamente (gráfico 26).

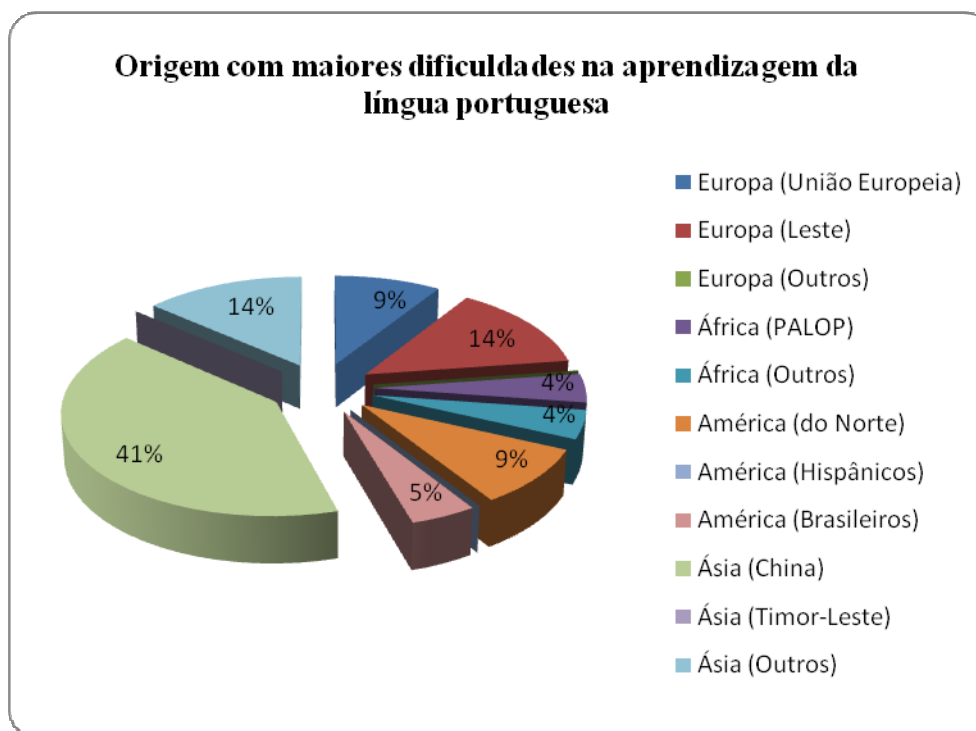


Gráfico 26 – Origem dos Alunos com Português Língua Não Materna com maiores dificuldades.

Fazendo uma pequena síntese, podemos concluir que os docentes de Aveiro, consideram que as origens com mais dificuldades com 39% das respostas, os alunos da Ásia (China), seguida da Ásia (outros) e Europa (Leste) com 17% respectivamente. Em relação às respostas dos docentes de Viseu, podemos concluir que consideram com 41% das respostas os alunos da Ásia (China), seguida da Ásia (outros) e Europa (Leste) com 14% respectivamente. Ou seja, apesar de as percentagens serem diferentes, mas muito próximas, os docentes dos dois agrupamentos comungam da mesma opinião em relação às origens dos aprendentes que consideram possuir maiores dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa.

De acordo com a maioria das respostas podemos, então, concluir que as origens dos alunos que possuem mais dificuldades são: Ásia (China) com 40%, seguida da Ásia (Outros) e da Europa (Leste) com 15% respectivamente (gráfico 27). O facto de os professores referirem estas origens, como as que possuem maiores dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa, não foi surpreendente. A língua portuguesa tem especificidades que dificultam a sua aprendizagem, sobretudo, a indivíduos oriundos de sistemas linguísticos tão distintos do nosso, como é o caso.

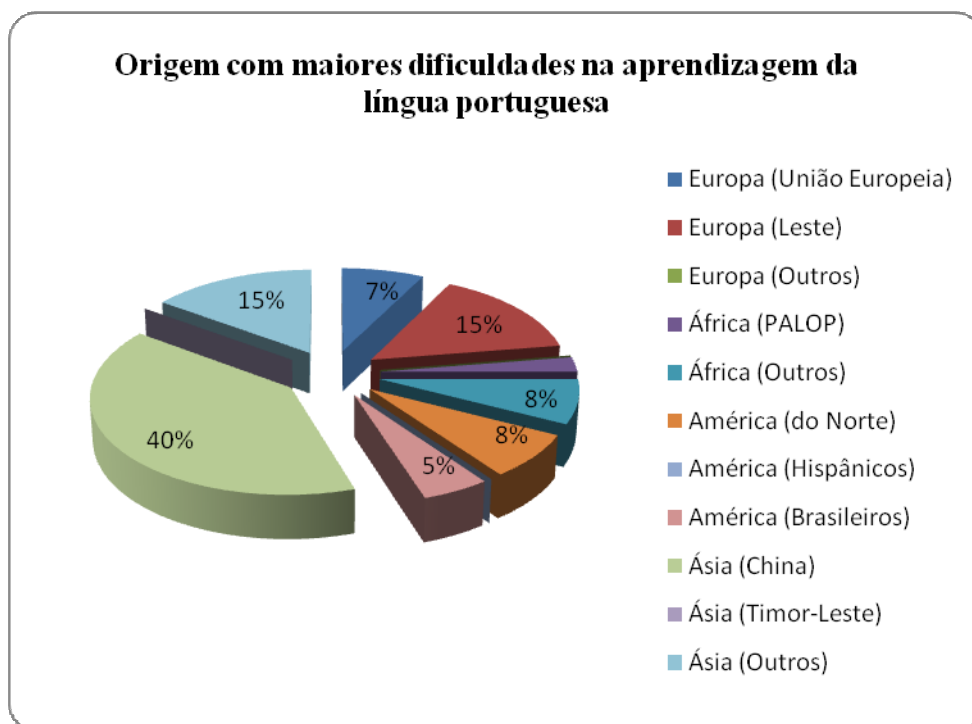


Gráfico 27 – Origem dos Alunos com Português Língua Não Materna com maiores dificuldades.

De acordo com as origens dos alunos com português língua não materna que possuem mais dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa, é nosso objectivo conhecer as dificuldades comuns desses mesmos alunos, de modo a percebermos os principais obstáculos à aprendizagem da nossa língua.

Assim, depois de analisadas as respostas dos professores das escolas de Aveiro, podemos concluir que estes consideram como dificuldade comum principal o vocabulário com 23%, seguida da flexão verbal com 21%, da estrutura da frase com 20%, da pronúncia com 15%, da flexão nominal com 12%, da preposição com 6% e outros (“comunicação escrita e oral”) com 3% (gráfico 28).

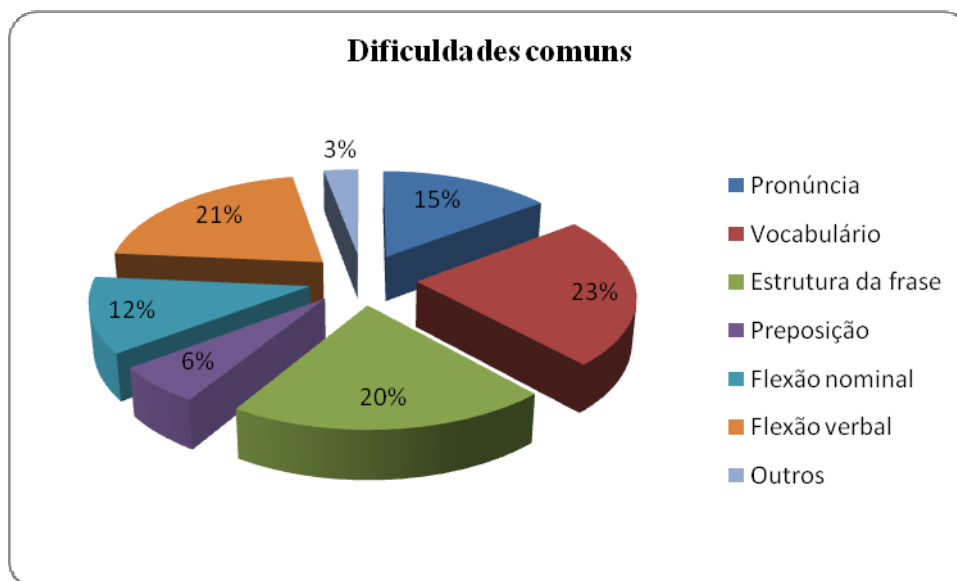


Gráfico 28 – Dificuldades comuns na aprendizagem da língua portuguesa.

Após uma análise às respostas efectuadas pelos professores das escolas de Viseu, podemos concluir que estes consideram como dificuldade comum principal, com 30%, a estrutura da frase, seguida da flexão verbal com 26%, da pronúncia com 18%, do vocabulário com 11%, da flexão nominal com 7%, da preposição com 4% e outros (“comunicação escrita e oral”) também com 4% (gráfico 29).

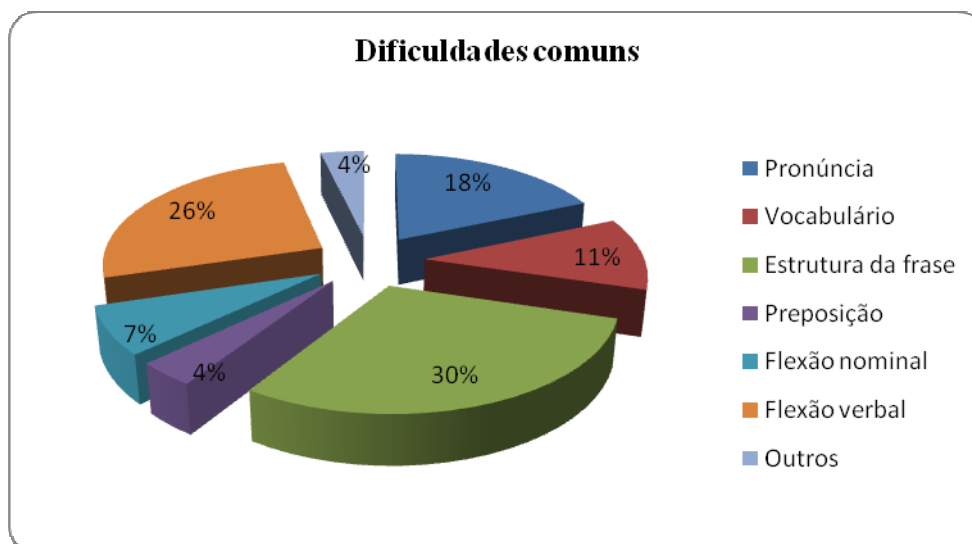


Gráfico 29 – Dificuldades comuns na aprendizagem da língua portuguesa.

Assim, depois de analisadas as respostas dos professores das escolas dos dois Agrupamentos, podemos concluir que estes consideram como dificuldade comum principal a estruturação das frases com 25%, a flexão verbal com 23% e a pronúncia com 16% (gráfico 30).

Contudo, considerados os dois Agrupamentos em separado, no de Aveiro foram identificados o vocabulário com 23%, a flexão verbal com 21% e a estrutura da frase com 20%, como sendo as principais dificuldades comuns às diferentes origens dos alunos com português língua não materna (gráfico 28). No de Viseu, foram identificados com 30%, a estrutura da frase, seguida da flexão verbal com 26%, da pronúncia com 18% (gráfico 29). Ou seja, nos dois Agrupamentos são referidas em maior número, como dificuldades comuns às várias origens dos aprendentes, a estrutura das frases e a flexão verbal.

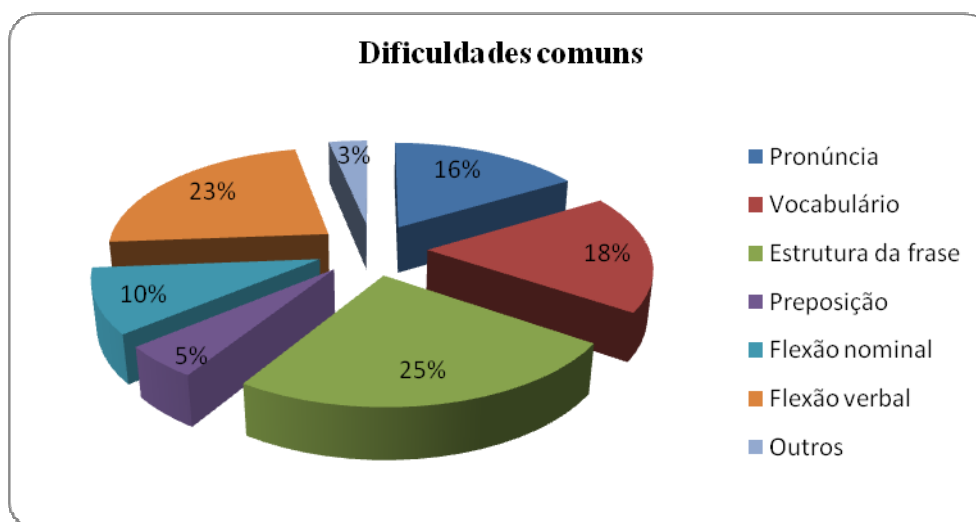


Gráfico 30 – Dificuldades comuns na aprendizagem da língua portuguesa.

Em relação às dificuldades específicas das diferentes origens identificadas nos alunos com português língua não materna, os docentes do Agrupamento de Escolas de Aveiro referem que os alunos provenientes da Europa de Leste possuem dificuldades ao nível da pronúncia, do vocabulário, da estrutura da frase, da preposição, da flexão nominal e verbal, como podemos ver na tabela 32. Nas crianças oriundas de África (PALOP) são identificadas, por estes docentes, dificuldades na estruturação das frases, assim como, na flexão nominal e verbal. Quanto aos alunos com origem na América (Brasileiros) têm, segundo os docentes, dificuldades ao nível, principalmente, da estruturação das frases e do

vocabulário, mas também ao nível das preposições e da flexão nominal e verbal. Outro grupo, onde são identificadas dificuldades, é o das crianças provenientes da Ásia (China) e da Ásia (Outros). Relativamente às da Ásia (China), estes alunos possuem, geralmente, dificuldades, de acordo com os docentes, na estruturação das frases, na flexão verbal, no vocabulário, na pronúncia, na flexão nominal e nas preposições. Os alunos oriundos da Ásia (Outros) possuem geralmente dificuldades no vocabulário, na pronúncia, na estrutura das frases, na flexão verbal, nas preposições e na flexão nominal.

Dificuldades	Docentes detectam dificuldades				
	Europa (Leste)	África (PALOP)	América (Brasileiros)	Ásia (China)	Ásia (Outros)
Pronúncia	2	0	0	3	2
Vocabulário	2	0	2	4	3
Estrutura da frase	3	1	3	5	2
Preposição	3	0	1	2	1
Flexão nominal	1	1	2	2	1
Flexão verbal	1	1	1	4	1
Outros	-	-	-	-	*

Tabela 32 – Dificuldades específicas dos alunos com português língua não materna.

*Comunicação escrita e oral.

No que diz respeito às dificuldades específicas das diferentes origens identificadas, nos alunos com português língua não materna, pelos docentes do Agrupamento de Escolas de Viseu são: alunos provenientes da Europa (União Europeia), dificuldades relacionadas com a estruturação das frases e a flexão verbal; e os da Europa (Leste), dificuldades ao nível da pronúncia, do vocabulário, da estrutura da frase, da preposição, da flexão nominal e verbal, como podemos ver na tabela 33. Nas crianças oriundas da América (do Norte) são identificadas, por estes docentes, dificuldades na estruturação das frases, assim como, na flexão nominal e verbal. Quanto aos alunos com origem na América (Brasileiros) têm dificuldades ao nível, principalmente, da estruturação das frases, mas também ao nível da

pronúncia, do vocabulário e da flexão verbal. Outro grupo, onde são identificadas dificuldades, é o das crianças provenientes da Ásia (China) e da Ásia (Outros). Relativamente às da Ásia (China), possuem geralmente dificuldades, de acordo com os professores, na estruturação das frases, na flexão verbal, no vocabulário e na pronúncia. Os alunos oriundos da Ásia (Outros) possuem geralmente dificuldades no vocabulário, na estrutura das frases, nas preposições, na flexão nominal e verbal.

Dificuldades	Docentes detectam dificuldades					
	Europa (UE)	Europa (Leste)	América (Brasileiros)	América (Norte)	Ásia (China)	Ásia (Outros)
Pronúncia	0	1	1	0	3	0
Vocabulário	0	0	1	1	0	1
Estrutura da frase	1	1	2	0	5	1
Preposição	0	0	0	0	2	1
Flexão nominal	0	0	0	1	1	1
Flexão verbal	1	0	1	1	4	1
Outros	-	-	-	-	*	-

Tabela 33 - Dificuldades específicas dos alunos com português língua não materna.

*Comunicação escrita e oral.

Assim sendo, em relação às dificuldades específicas das diferentes origens identificadas nos alunos com português língua não materna, os docentes dos dois Agrupamentos referem que os alunos provenientes da Europa de Leste possuem maiores dificuldades ao nível da estrutura da frase, da pronúncia e do vocabulário, como podemos ver na tabela 34.

A estrutura das frases é a dificuldade mais assinalada pelos docentes questionados. “Para portadores de línguas em que as relações sintáticas se estabelecem por meio do sistema flexional e por preposições ou apenas pelas terminações das palavras, a crucial importância do uso de preposições no Português é surpreendente, simultaneamente, a ordem mais fixa das palavras nas frases portuguesas, impostas pelo sistema gramatical, é

também um aspecto a assimilar” (Pliássova, 2007: 42). A dificuldade na estruturação das frases prende-se, sobretudo, pelo facto de na língua ucraniana a ordem das palavras na frase acontecer de forma significativamente mais livre. Isto é, a ordem das palavras tem por base o sentido que se pretende dar às mesmas.

Consideramos que não é tarefa fácil efectuar a aprendizagem da língua portuguesa para aprendentes oriundos da Europa (Leste), pois é necessário, igualmente, distinguir grafemas que podem corresponder a fonemas distintos (por exemplo: c; g; s ou x) ou reconhecer o mesmo som representado por letras diferentes (por exemplo: g/j; s/ss ou c/ç). Esta dificuldade surge principalmente porque na língua materna destas crianças, este facto não acontece, ou seja, cada som corresponde a um único grafema (ibidem).

Outra dificuldade mais referida é o vocabulário. “As línguas impõem aos seus falantes determinadas imagens conceptuais e culturais da realidade extralinguística e cada palavra ou expressão filtra a parcela da realidade que representa” (ibidem). Assim, cada indivíduo é influenciado, pela sua língua materna e pela sua cultura, na aprendizagem da língua portuguesa, o que torna essa aprendizagem um processo complexo. As palavras não podem ser consideradas apenas como conceitos, mas como vocábulos condicionados “pelas suas diferentes possibilidades combinatórias, pelas suas conotações sociolinguísticas e pelos seus usos contextuais (Ter-Minasova (2004) cit. por Pliássova, 2007: 40).

Nas crianças oriundas da América (Brasileiros) são identificadas, por estes docentes, dificuldades na estruturação das frases, no vocabulário e na flexão verbal, também surgem algumas dificuldades ao nível da pronúncia, das preposições e da flexão nominal.

Existem muitas diferenças entre o português do Brasil e o português europeu, tanto ao nível da pronúncia, como do léxico, da sintaxe, que podem ajudar a explicar as dificuldades destes aprendentes. O contraste mais evidente, entre o português do Brasil e o europeu, é de natureza fonética. As palavras possuem, em geral, uma vogal tónica e as restantes vogais são átonas. No português do Brasil o timbre das vogais, quer estejam numa posição tónica ou numa posição átona, não se altera, ao contrário do que acontece com o português europeu (Villalva, 2003). Outra diferença é ao nível do léxico. “Existem muitos conceitos, objectos e entidades diferentemente nomeadas; muitas acções e estados diferentemente referidos, muitas qualidades diferentemente identificadas” (ibidem). A par destas palavras existem, também, os falsos-amigos, que dificultam a aprendizagem e, por

vezes, a utilização correcta dos vocábulos. Ao nível da estruturação das frases ressaltam duas diferenças: as construções frásicas utilizando o gerúndio (também utilizado no Alentejo e Algarve) e os pronomes clíticos.

Quanto aos alunos com origem na Ásia (China) e Ásia (Outros) têm, segundo os docentes questionados, maiores dificuldades que se concentram mais ao nível da estruturação das frases e da flexão verbal. Referem ainda que os alunos provenientes da Ásia (China) apresentam, também, mais dificuldades na pronúncia. Há ainda professores que mencionam dificuldades no vocabulário, nas preposições e na flexão nominal. Relativamente aos alunos oriundos da Ásia (Outros) apresentam, também, dificuldades ao nível do vocabulário, da pronúncia, das preposições e da flexão nominal.

Sendo uma língua isolante, o chinês (mandarim e cantonês) recorre às palavras funcionais e à ordem fixa dos vários elementos da frase para transmitir funções gramaticais. A gramática chinesa não contém regras tão rigorosas e detalhadas como a portuguesa. Por exemplo, os substantivos em chinês não têm flexão nem em género, nem em número, não existem artigos, não há diferença entre pronomes pessoais rectos e oblíquos e a forma dos verbos não se altera (Yehorova cit. por Pliássova 2007). Assim, a falta de familiaridade entre as línguas portuguesa e chinesa torna a sua aprendizagem mais complexa e acarreta dificuldades acrescidas.

O ensino da língua portuguesa às crianças imigrantes deve ter em conta as particularidades das suas línguas maternas. É necessário estabelecer um paralelo entre as línguas para se poderem perceber melhor e, posterior, combater as dificuldades existentes. O conhecimento da cultura e da língua dos aprendentes ajuda o professor a desempenhar um papel mais activo no processo de ensino e de aprendizagem, porque procura conhecer a razão das dificuldades e a forma de as tentar solucionar. “É claro que o professor é, essencialmente, um moderador da aprendizagem. Cabe-lhe a ele ajudar os aprendentes a ultrapassar várias barreiras linguísticas. Mas o próprio aluno tem de desempenhar um papel activo neste processo e tem de estar predisposto a combater as suas dificuldades” (Pliássova, 2007: 42).

Dificuldades	Docentes detectam dificuldades						
	Europa (UE)	Europa (Leste)	África (PALOP)	América (Brasil)	América (Norte)	Ásia (China)	Ásia (Outr)
Pronúncia	0	3	0	1	0	6	2
Vocabulário	0	3	0	3	1	4	4
Estrutura da frase	1	4	1	5	0	10	3
Preposição	0	1	0	1	0	4	2
Flexão nominal	0	1	1	1	1	3	2
Flexão verbal	1	1	1	2	1	8	3
Outros	-	-	-	-	-	*	*

Tabela 34 – Dificuldades específicas dos alunos com português língua não materna.

*Comunicação escrita e oral.

É, ainda, nosso intuito perceber se, na opinião destes docentes, os alunos com português língua não materna manifestam dificuldades de integração escolar. Atendendo às respostas dadas ao questionário pelos docentes do Agrupamento de Escolas de Aveiro, podemos verificar pelo gráfico 31, que 60% dos professores refere que estes alunos não possuem geralmente dificuldades de integração escolar e 40% responde que sim, que possuem.

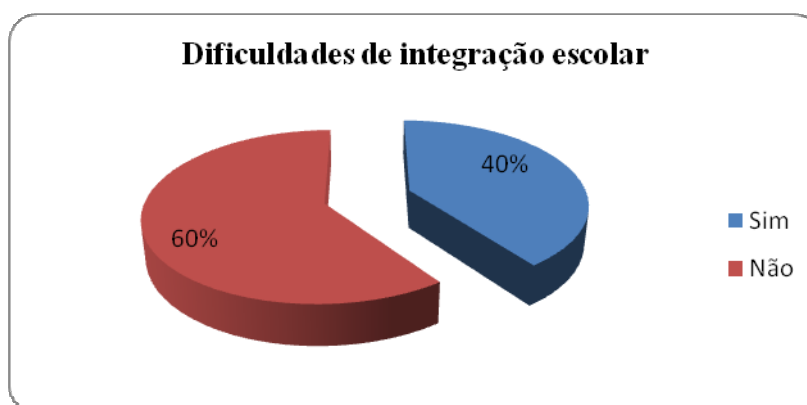


Gráfico 31 – Dificuldades de integração escolar dos alunos.

Dos docentes de Aveiro que referem que os alunos com português língua não materna possuem, geralmente, dificuldades de integração escolar, justificam a sua resposta a partir da escolha de duas afirmações (anexo 3, questão 22.1) que consideram mais adequadas. Assim sendo, as afirmações mais escolhidas foram: “o desconhecimento do contexto histórico e cultural do país de acolhimento” e “o deficiente conhecimento da língua portuguesa”. Há ainda um docente que refere “dificuldades de relacionamento com os colegas e ou professores” e outro que assinala “choques culturais”.

No ponto de vista da maioria dos professores, as dificuldades de integração escolar das crianças, cuja língua materna não é o português europeu, prende-se com o facto de desconhecerem a cultura, as tradições e todo o contexto histórico do país que as acolhe e, de não dominarem a língua oficial desse mesmo país.

No que concerne às respostas fornecidas pelos docentes do Agrupamento de Escolas de Viseu, relativamente às dificuldades de integração escolar, podemos verificar pelo gráfico 32 que 90% dos professores refere que estes alunos não possuem geralmente dificuldades de integração escolar e 10% responde que sim, que possuem.

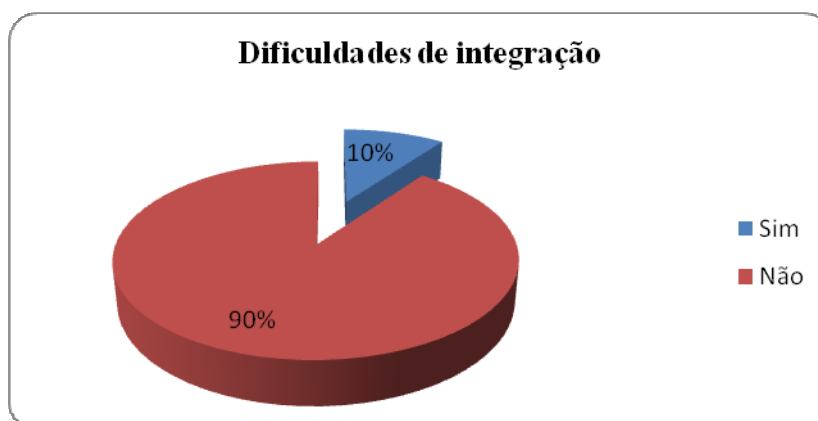


Gráfico 32 – Dificuldades de integração escolar dos alunos.

Neste Agrupamento de Escolas, um único docente refere que os alunos com português língua não materna possuem geralmente dificuldades de integração escolar, justificando a sua resposta a partir da escolha de três afirmações (anexo3, questão 22.1) que considera mais adequadas (embora lhe fossem pedidas apenas duas). Assim sendo, as afirmações escolhidas foram: “o desconhecimento do contexto histórico e cultural do país

de acolhimento”, “o deficiente conhecimento da língua portuguesa” e, ainda, “choques culturais”.

No ponto de vista da maioria dos professores não existem dificuldades de integração escolar das crianças cuja língua materna não é o português nas escolas consideradas, apenas um docente (anexo 3, docente U) refere que existem algumas dificuldades que se prendem com o facto de os alunos desconhecerem a cultura, as tradições, os costumes e o contexto histórico do nosso país e o choque cultural que isso implica, pois é muitas vezes uma cultura completamente diferente da nossa. E, não menos importante, a aprendizagem de uma nova língua.

Após a análise das respostas dadas pelos docentes dos dois Agrupamentos, interessa elaborar uma breve síntese, apresentado as conclusões que efectuámos no estudo da questão relativa às dificuldades de integração escolar dos aprendentes. Assim, verificamos que existe uma discrepância entre as respostas dos docentes dos Agrupamentos de Escolas de Aveiro e o de Viseu. Dos professores de Aveiro, 60% responde que alunos não possuem geralmente dificuldades de integração escolar e 40% responde que sim, que possuem (gráfico 31). Dos professores de Viseu, podemos verificar pelo gráfico 32, 90% refere que estes alunos não possuem geralmente dificuldades de integração escolar e 10% responde que estes alunos possuem dificuldades de integração escolar.

Assim, considerando o conjunto dos docentes, podemos ver pelo gráfico 33 que a maioria dos docentes considera que os alunos não possuem dificuldades de integração escolar (75%).

“A escola é um espaço privilegiado para o afastamento ou a aproximação de grupos sociais. Através do contacto entre as crianças surgem os contactos entre os pais, entre as famílias, oportunidades especiais e imperdíveis para as aproximações linguísticas, ou para seus afastamentos” (Pessoa, 2007). Para que a integração escolar destas crianças seja facilitada é essencial estabelecer com os alunos um relacionamento em ambiente afectuoso e generoso, onde há igualdade, possibilidade de apoio permanente e altas expectativas em relação aos aprendentes (Pacheco, 2007). As abordagens inclusivas convidam os alunos a aprender num contexto em que as diferenças são valorizadas e vistas como oportunidades.

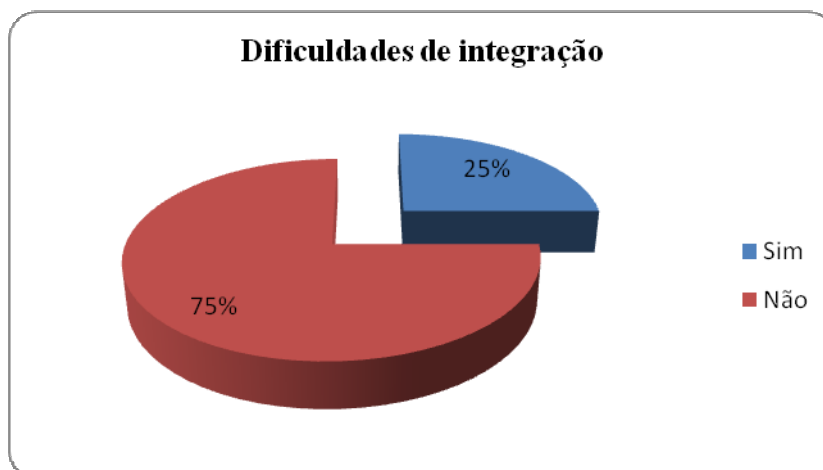


Gráfico 33 – Dificuldades de integração escolar dos alunos.

Dos docentes que referem que os alunos com português língua não materna possuem geralmente dificuldades de integração escolar, justificam a sua resposta a partir da escolha de duas afirmações: “o desconhecimento do contexto histórico e cultural do país de acolhimento” e “o deficiente conhecimento da língua portuguesa”. Há ainda alusão a mais duas afirmações que justificam essas dificuldades de integração escolar, que dizem respeito a “dificuldades de relacionamento com os colegas e ou professores” e a “choques culturais”.

Consideramos que a integração escolar dos aprendentes com português língua não materna passa pela aprendizagem da língua do país de acolhimentos. A língua é um veículo de comunicação e, como tal, tem de ser aprendida para que o aluno possa compreender os outros e se possa fazer compreender. É através da língua que os significados são produzidos e assimilados, por conseguinte, o acesso comum à língua é que vai permitir o acesso à comunicação, à socialização com os outros, à cultura, entre outros. A Língua Portuguesa é, também, uma das áreas presentes no currículo e a língua de ensino, possuir um domínio deficiente da língua afecta o conjunto das aprendizagens e o próprio processo de integração. Sem a aprendizagem da língua segunda, o aluno com português língua não materna tem, certamente, dificuldades escolares, não apenas na disciplina de Língua Portuguesa como em todas as outras áreas curriculares. As diferenças culturais e sociais entre os países de origem e de acolhimento podem aumentar, ainda mais, as dificuldades de integração dos aprendentes. Assim, para além dos elementos exclusivamente linguísticos, existem aspectos externos que condicionam a aquisição de

uma língua não materna: as características sócio-económicas e sócio-culturais do aprendente, o estatuto sócio-cultural das duas línguas, a integração do aluno na turma, na escola e no currículo escolar do país de acolhimento.

Por fim, tentámos perceber se os alunos com português língua não materna são bem acolhidos pelos outros alunos da escola e pelos professores. De acordo com a opinião dos docentes de Aveiro questionados, podemos concluir pela tabela 35 que nove, dos dez que responderam à questão, afirmam que os alunos com português língua não materna são bem acolhidos pelos colegas de turma. Contudo, um dos docentes acrescenta às respostas possíveis “às vezes” e assinala-a como sendo a que escolhe como resposta. De igual modo, na questão seguinte faz o mesmo e os restantes nove professores respondem sim, que são também bem acolhidos pelos colegas de outras turmas. Relativamente à pergunta se são bem acolhidos pelos professores, a resposta é unânime e todos respondem que sim. Segundo estes docentes os alunos com português língua não materna são bem acolhidos na escola, seja pelos colegas seja pelos professores, este facto é muito positivo, na medida em que a integração escolar dos aprendentes depende muito das relações que se estabelecem com os outros.

Considera que os alunos com português língua não materna são bem acolhidos:	Docentes	
	Sim	Não
Pelos colegas de turma?	9	-
Pelos restantes colegas da escola?	9	-
Pelos professores?	10	-

Tabela 35 – Acolhimento dos alunos com português língua não materna.

De igual modo, de acordo com a opinião dos docentes de Viseu questionados, podemos concluir pela tabela 36 que dez afirmam que os alunos com português língua não materna são bem acolhidos pelos colegas de turma, pelos restantes colegas da escola e pelos professores.

Considera que os alunos com português língua não materna são bem acolhidos:	Docentes	
	Sim	Não
Pelos colegas de turma?	10	-
Pelos restantes colegas da escola?	10	-
Pelos professores?	10	-

Tabela 36 – Acolhimento dos alunos com português língua não materna.

Assim sendo, tanto no Agrupamento de Aveiro como no de Viseu as respostas dos docentes apontam para o bom acolhimento dos alunos com português língua não materna feito pelos seus colegas de turma, pelos restantes colegas da escola e pelos professores, como podemos comprovar a partir do gráfico 37.

Considera que os alunos com português língua não materna são bem acolhidos:	Docentes	
	Sim	Não
Pelos colegas de turma?	19	-
Pelos restantes colegas da escola?	19	-
Pelos professores?	20	-

Gráfico 37 – Acolhimento dos alunos com português língua não materna.

Síntese comparativa das representações dos docentes sobre os aprendentes com português língua não materna

Terminada a análise da parte IV, do questionário implementado, importa fazer uma breve síntese comparativa, onde procuramos conhecer melhor as representações dos docentes sobre os aprendentes com português língua não materna. Assim, após esta análise, concluímos que as origens dos aprendentes com português língua não materna são, segundo os docentes do Agrupamento de Escolas de Aveiro: Ásia (China), África (PALOP), América (Brasileiros), Europa (Leste), Ásia (Outros) e Europa (União Europeia). Por outro lado, no Agrupamento de escolas de Viseu são referidas a: América (Brasileiros), Ásia (China), Europa (Leste), Europa (União Europeia) e Ásia (Outros).

Deste modo, apesar de referirem as mesmas origens, excepto África (PALOP) que é apenas referida por docentes de Aveiro, a ordem é diferente. Em Aveiro são consideradas em maior número as origens Ásia (China), África (PALOP) e América (Brasileiros) e, em Viseu são Ásia (China) e América (Brasileiros).

Tendo em conta estas origens, dos alunos com português língua não materna, tanto os docentes do Agrupamento de Escolas de Aveiro como o de Viseu consideram que as que possuem, geralmente, maiores dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa são a Ásia (China), Ásia (Outros) e Europa (Leste). No que concerne às dificuldades comuns, existem algumas diferenças nas respostas dadas pelos docentes dos dois Agrupamentos de Escolas. Em Aveiro, a maioria dos docentes considera como dificuldade comum o vocabulário, a estrutura da frase e a flexão verbal. Em Viseu, os professores referem, em maioria, a estrutura da frase, seguida da flexão verbal e a pronúncia.

Em relação às dificuldades específicas também podemos encontrar algumas diferenças entre as respostas dos professores dos dois Agrupamentos de Escolas. Assim, nos aprendentes oriundos da Europa (Leste), os docentes de Aveiro consideram que as principais dificuldades se encontram ao nível da pronúncia, do vocabulário, da estrutura da frase, da preposição, da flexão nominal e verbal. Os professores de Viseu referem que estes alunos possuem, geralmente, dificuldades na pronúncia e na estrutura da frase. No que diz respeito aos alunos oriundos da América (Brasileiros), os professores de Aveiro referem que estes possuem dificuldades na estrutura das frases, no vocabulário, nas preposições, na flexão nominal e verbal, enquanto os de Viseu mencionam dificuldades ao nível da estrutura das frases, da pronúncia, do vocabulário e da flexão verbal. Nos alunos oriundos da Ásia (China) os docentes dos dois Agrupamentos referem que estes possuem, geralmente, dificuldades na estrutura das frases, na flexão verbal, na pronúncia, na flexão nominal e preposições. Os professores de Viseu acrescentam, ainda, dificuldades no vocabulário. Por último, em relação aos aprendentes oriundos da Ásia (Outros), os docentes dos dois Agrupamentos estão de acordo e referem que, geralmente, possuem dificuldades no vocabulário, na estrutura da frase, na flexão nominal, nas preposições e na flexão verbal. Os docentes de Aveiro apenas acrescentam dificuldades na pronúncia.

Quanto à integração escolar dos aprendentes com português língua não materna, após a análise efectuada, concluímos que os docentes dos dois Agrupamentos referem, na sua maioria, que os alunos não possuem geralmente dificuldades de integração. Contudo, é de

salientar que as percentagens de resposta na opção não (que não possuem dificuldades de integração) foi muito maior em Viseu (90%) do que em Aveiro (60%). Os docentes que afirmam haver dificuldades de integração escolar, por parte dos alunos, justificam a resposta referindo que há um desconhecimento da língua portuguesa, que surge como entrave a essa integração, assim como um desconhecimento do contexto histórico e cultural do nosso país, existindo por vezes choques culturais e dificuldades de relacionamento com os colegas e ou professores. No que se refere ao acolhimento dos alunos com português língua não materna na escola, tanto pelos colegas de turma, como pelos restantes colegas da escola, como pelos professores, os docentes questionados são unânimes em afirmar que estes são bem acolhidos por todos.

14. CONCLUSÕES DO ESTUDO

Após a análise dos questionários implementados aos vinte e dois professores dos Agrupamentos de escolas de Aveiro e de Viseu é premente fazer um apanhado geral das conclusões a que chegámos com a nossa investigação. Assim sendo, os docentes do Agrupamento de Escolas de Aveiro são na sua maioria mais novos do que os professores do Agrupamento de Escolas de Viseu, a faixa etária média dos docentes de Aveiro ronda as idades compreendidas entre os quarenta e os quarenta e nove anos, enquanto os de Viseu ronda os cinquenta e os cinquenta e nove anos. Apesar destas diferenças etárias dos docentes, a maioria possui licenciatura não havendo, por isso, grande disparidade em termos académicos. A grande diferença reside ao nível dos anos de serviço. Em Aveiro, a maioria dos docentes encontra-se no activo entre cinco a quinze anos e os de Viseu entre vinte e seis a trinta e cinco anos. Esta situação pode trazer repercussões ao nível dos conhecimentos e das representações das suas práticas lectivas, na medida em que os docentes possuem, certamente, experiências pessoais e profissionais distintas, realizadas em épocas diversas. Ao longo destas últimas décadas a própria escola foi palco de muitas modificações, tornando-se cada vez mais heterogénea, e obrigando a adaptações constantes por parte dos docentes. Contudo, embora a maior parte dos docentes tenha referido que frequenta Acções de Formação, é grave perceber que nenhum professor frequenta ou frequentou acções de formação sobre alunos com português língua não materna. Pensamos

que é grave porque as nossas escolas recebem cada vez mais alunos oriundos de todas as partes do mundo, e os professores não se encontram, por vezes, preparados para os receber.

A formação inicial dos docentes não é suficiente. A formação deve ser um processo contínuo com vista ao aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas das atitudes necessárias ao exercício da profissão, sempre numa perspectiva de educação permanente. Pois, só assim é possível acompanhar as mudanças que vão decorrendo na sociedade e na escola, repercutindo-se essa evolução positivamente no sistema escolar porque a qualidade da educação oferecida aos alunos é também melhor. Esta formação continuada possibilita a partilha de experiências, a dinâmica reflexiva e a construção de conhecimento, para a gestão da autonomia e da tomada de decisões feitas a pensar nos alunos. Na nossa perspectiva a profissão docente “aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares” (Roldão, 2007: 13), porque só assim pode haver melhorias na qualidade dos profissionais e do seu ensino.

Assim, a formação contínua dos professores deve integrar não só a teoria técnica, mas também uma prática crítica que permite a actualização dos conhecimentos, não exclusivamente numa perspectiva de aquisição dos saberes, mas de desenvolvimento pessoal e profissional com a finalidade última de melhorar ao máximo todo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Relativamente ao conhecimento destes professores sobre a educação intercultural e sobre português língua não materna, concluímos que apenas um número muito reduzido de docentes (oito) refere possuir informações sobre a temática. Embora dezassete destes mesmos professores refiram que as suas práticas lectivas são promotoras de uma Educação Intercultural. Este ponto torna-se um pouco ambíguo, na medida em que, num primeiro momento os docentes afirmam não possuir conhecimentos sobre Educação Intercultural e, no momento seguinte referem promover esta educação nas suas práticas lectivas.

No que concerne aos oito docentes que afirmam possuir conhecimentos sobre educação intercultural, explicam que esta é uma educação inclusiva que promove a partilha de experiências, vivências, culturas, tradições e costumes com vista ao respeito pela diversidade e que visa fornecer meios para o sucesso de todos os alunos.

Neste sentido, estes docentes consideram que os seus alunos são estimulados a falar nas suas aulas de aspectos relacionados com a cultura, os costumes, a língua, as vivências e

as experiências, de modo a estabelecer interacção entre as diferentes culturas e ou origens presentes na sala de aula.

No que diz respeito às representações dos docentes sobre as suas práticas lectivas, depois da análise efectuada, concluímos que os professores questionados mostram muita preocupação em conhecer melhor os seus alunos de culturas e ou origens diferentes e que procuram, de forma razoável, informação sobre essas mesmas culturas e ou países de onde os seus alunos são provenientes.

A qualidade do ensino do professor mede-se “pela sua capacidade de adequar o processo de ensino e de aprendizagem às necessidades e interesses de cada aluno, conseguindo que cada um atinja o seu óptimo de aprendizagem” (Cortesão e Torres, 1983: 59). Por isso, pensamos que o professor deve promover a integração de saberes através da sua aplicação contextualizada com a preocupação de ir ao encontro dos interesses e características dos aprendentes, pois as crianças concebem mais facilmente as suas aprendizagens a partir de conhecimentos adquiridos e ou vivenciados porque podem relacioná-los com a sua vida quotidiana. Daí a importância do professor conhecer bem os seus alunos para que possa adaptar o mais possível as situações escolares ao contexto presente na sua sala de aula.

De igual modo, a maior parte dos professores refere que planifica as suas intervenções com base em objectivos e conteúdos que visem a integração curricular dos aprendentes com português língua não materna, procurando, sempre que possível, adaptar os conteúdos curriculares a estes alunos. A maior parte dos professores questionados refere mesmo que tem a preocupação de seleccionar conteúdos e materiais com base em critérios de diversidade cultural e linguística, assim como de desenvolver actividades onde se procura fomentar a expressão e divulgação das diferentes origens e culturas presentes na turma.

Em relação ao clima de aprendizagem, a grande maioria dos docentes considera que este é respeitador das diferenças culturais e linguísticas presentes nos alunos da turma. Consideramos que o clima de aula positivo é essencial para proporcionar aos alunos momentos de desconstracção e à vontade para conversar, expor as suas dúvidas e problemas, tornando o trabalho escolar mais produtivo, interessante, motivante e apetecível, respeitador da diferença.

Foi ainda nosso intuito perceber se os docentes consideram que o tempo lectivo é compatível com o desenvolvimento de actividades de cariz intercultural e se o espaço da aula é o local propício ao desenvolvimento dessas actividades. Assim, depois da análise dos questionários concluímos que a maioria destes professores considera que o espaço de aula é propício ao desenvolvimento de actividades interculturais, contudo consideram, também, haver pouco tempo lectivo disponível para este tipo de actividades.

Os alunos com português língua não materna apresentam, por vezes, dificuldades de integração. Essas dificuldades prendem-se sobretudo com aspectos relacionados com a aprendizagem de uma nova cultura, uma nova língua e adaptação à sociedade de acolhimento. Esta conjugação de factores torna a integração uma tarefa árdua. Os filhos dos imigrantes serão, conseqüentemente, portadores de dificuldades acrescidas à entrada para a escola.

Primeiramente, estes alunos enfrentam problemas institucionais, ou seja, o ano de escolaridade que estão a frequentar no seu país de origem não será, normalmente, o mesmo em Portugal. Este simples facto já é um entrave à sua integração porque estes alunos frequentam, assim, anos de escolaridade inferiores aos que frequentavam no seu país de origem. De igual modo, os aprendentes com português língua não materna possuem uma nova situação escolar, pois a língua de ensino não é a sua língua materna.

A escola desempenha um papel insubstituível na integração social destes alunos. Compete-lhe, essencialmente, evitar situações de marginalização destas populações, que cada vez mais se fazem sentir, suscitar o interesse e motivação para o processo de ensino e de aprendizagem bem como formar cidadãos autónomos, críticos e solidários.

Face a esta situação, considerámos ser fundamental para o nosso estudo conhecer melhor as representações destes docentes questionados sobre os seus alunos com português língua não materna, tendo a preocupação de analisar as origens dos alunos, as suas maiores dificuldades, comuns e específicas em relação à sua origem, na aprendizagem da língua portuguesa e na integração escolar.

Deste modo, concluímos que o Agrupamento de Escolas de Aveiro e o Agrupamento de Escolas de Viseu recebem alunos oriundos de diversas partes do mundo, sendo que em maior número se encontram aprendentes vindos da América (Brasileiros), seguidos da Ásia (China) e da Europa (Leste), e em menor número destacam-se alunos provenientes da Europa (União Europeia), da África (PALOP) e da Ásia (Outros).

Destas possíveis origens dos sujeitos com português língua não materna presentes nas escolas destes Agrupamentos estudados, os docentes mencionam que geralmente os aprendentes provenientes da Ásia (Outros), da Ásia (China) e da Europa (Leste) possuem maiores dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa, quando comparadas com as outras origens enumeradas anteriormente.

Assim referem que as dificuldades comuns aos alunos destas proveniências são normalmente associadas à estruturação das frases, à flexão verbal e à pronúncia. Em termos de dificuldades específicas são mencionadas, relativamente aos alunos oriundos da Ásia (China e Outros), maiores problemas ao nível da estruturação das frases, da flexão verbal e da pronúncia; e relativamente aos alunos oriundos da Europa (Leste), maiores problemas ao nível da estruturação das frases, da pronúncia e do vocabulário.

No que concerne à integração escolar dos aprendentes com português língua não materna das escolas dos dois Agrupamentos, apurámos, a partir das respostas aos questionários, que a maioria não possui dificuldades de integração. Apenas 15% dos docentes refere que existem alunos com dificuldade de integração, justificando essas dificuldades pelo “desconhecimento do contexto histórico e cultural do país de acolhimento” e o “deficiente conhecimento da língua portuguesa” (anexo 3).

É essencial que a Escola ajude estes alunos no seu processo de inclusão na sociedade e cultura do país de acolhimento, assim como, na aquisição da língua oficial do mesmo, pois estes são aspectos cruciais para a plena integração das crianças. A aprendizagem da língua portuguesa é fundamental, também, como meio para atingir o sucesso nas diferentes áreas disciplinares que são trabalhadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A língua portuguesa é transversal a todas as aprendizagens, como tal tem de ser desenvolvida convenientemente para que os alunos consigam dominar conceitos e adquiram conhecimentos para a obtenção de sucesso em todas as áreas do saber. As crianças que possuírem um domínio deficiente do português língua segunda terão, certamente, mais dificuldade, tanto na aquisição de novos saberes como na integração social e escolar.

Com esta investigação concluímos, também, que os alunos com português língua não materna que frequentam as escolas onde os docentes questionados leccionam são, segundo a opinião dos mesmos, bem acolhidos pelos professores, pelos colegas da turma e pelos

restantes colegas da escola, o que facilita, certamente, para além da sua integração escolar, o seu desenvolvimento académico, pessoal e social.

Ao longo da análise realizada, sobretudo na parte III do questionário a cerca das representações dos docentes sobre as suas práticas lectivas, verificámos que a maior parte das respostas na opção muito foram fornecidas pelos docentes de Aveiro. Pensamos que este facto possa ter a ver com a idade dos docentes e, consequentemente, com a época em que efectuaram os seus estudos académicos. Como referimos anteriormente, os docentes questionados de Aveiro são, em média, mais jovens do que os de Viseu e, portanto, a sua formação académica foi realizada mais recentemente. No passado, tal como escreve Alarcão (2001: 98), “o bom pedagogo era apenas um bom explicador, o que sabia, com ciência e arte, transmitir as coisas difíceis de um modo acessível, fácil e claro para todos os alunos”. Contudo, recentemente, o professor começa a ser mais do que um mero funcionário que cumpre ordens. O professor pensa e reflecte para cada momento, para cada aluno e para cada contexto. As práticas curriculares são adequadas e diferentes para cada situação, visto ser necessário encarar a criança como um ser em permanente desenvolvimento e considerar esse desenvolvimento diferente dos demais. O docente deve cumprir de forma crítica, reflexiva e humana o programa curricular, utilizando metodologias diferenciadas e possuindo capacidade de “flexibilidade cognitiva”, de forma a se adaptar às necessidades e às características dos alunos, assim como, aos contextos (ibidem).

Deste modo, consideramos que as preocupações, que alguns destes docentes demonstram, têm por base esta formação em que se coloca o aluno no centro da aprendizagem. Há uma preocupação de conhecer bem os alunos, as suas vivências e experiências, as suas tradições e costumes para que o processo de ensino e aprendizagem possa ser adaptado ao contexto em que insere e que seja facilitado o seu sucesso.

SÍNTESE

A escola é o espelho da sociedade cada vez mais multicultural e como tal integra crianças de diferentes origens culturais e linguísticas, é necessário que estas sejam aceites e respeitadas por todos. Para isso o papel do professor é essencial. Em turmas tão heterogéneas como estas, que acolhem sujeitos provenientes dos mais diversos pontos do globo, o professor tem de atender às diferenças individuais de forma a potencializar ao máximo o desenvolvimento de cada aluno, sendo necessária uma flexibilização da organização escolar, das estratégias de ensino, da gestão dos recursos e dos currículos.

Os docentes não podem descurar as aprendizagens realizadas anteriormente pelas crianças, as suas experiências, os seus comportamentos e atitudes, os seus valores e emoções. Isto é, é fundamental ver a criança como um todo para assim se conseguir adaptar ao processo de ensino e de aprendizagem, individualizando-o o mais possível.

Conclusões Gerais

Após a elaboração da investigação torna-se premente tecer algumas considerações finais sobre o nosso estudo. Assim, apresentamos uma conclusão, onde é feita uma apreciação global do trabalho realizado e que procura dar resposta às questões que levaram a esta investigação. Posteriormente, fazemos referência a algumas limitações do nosso estudo e para finalizar apresentamos algumas potencialidades do nosso trabalho, bem como, sugestões para futuras investigações.

CONCLUSÃO

A nossa investigação teve como objectivo identificar e analisar os conhecimentos e as representações das práticas de vinte e dois professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de modo a possibilitar a construção de um quadro de representações sobre a integração escolar de alunos com português língua não materna, neste nível escolar.

A presença de alunos com português língua não materna na nossa comunidade escolar deve-se, essencialmente, aos movimentos migratórios operados sobretudo desde os anos setenta. Por perspectivarmos os professores como o centro das decisões tomadas a nível da escola, decidimos averiguar se as suas representações sobre as práticas lectivas são promotoras de uma educação inclusiva.

A metodologia utilizada neste trabalho foi-nos relevante porque nos possibilitou a compreensão do conhecimento dos docentes sobre a temática, as representações que circulam nestas escolas dos dois Agrupamentos de Escolas sobre as práticas lectivas dos professores, assim como as representações sobre os seus alunos com português língua não materna, particularmente na aprendizagem da língua portuguesa e na integração escolar.

A actual legislação sobre a educação de aprendentes com português língua não materna procura oferecer a igualdade de oportunidade e direito à educação, através de disposições específicas para a aprendizagem da língua do país de acolhimento. As escolas e os agrupamentos são responsáveis por proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cujo português europeu não é a sua língua materna. Deste modo, o domínio deficitário por parte do aluno da língua do país de acolhimento deve constituir uma preocupação fundamental para a escola. Pois, a língua é um veículo de comunicação por excelência, porque é através dela

que comunicamos e conseqüentemente, nos integramos numa dada sociedade. O aluno que vive numa sociedade cuja língua desconhece não se consegue integrar totalmente, quer na escola, quer fora dela. Assim, aprender a língua oficial do país de acolhimento torna-se uma questão de sobrevivência e numa necessidade fulcral para o desenvolvimento de uma cidadania plena.

A escola deve intervir no sentido de ajudar essas crianças a aprenderem de uma forma eficaz a língua oficial, de acordo com as suas necessidades, para se integrarem totalmente na sociedade, criando condições para que haja respeito pela variedade cultural e linguística dos seus alunos. Neste âmbito, concordamos com Matos (1997) quando defende que devemos começar por criar nas escolas portuguesas um programa de transição, onde as crianças que não falam e não compreendem português, ou que o fazem com grande dificuldade, sejam acolhidas por professores da sua língua materna, bem como por docentes habilitados para o ensino do português como segunda língua, de maneira a serem acompanhadas durante os primeiros anos de escolaridade.

Face a esta temática os docentes questionados concordam que os seus alunos, com português língua não materna, não possuem dificuldades de integração escolar. E devemos salientar a importância que estes professores dão ao conhecimento dos países e ou origens dos alunos, dos seus costumes, das suas vivências; à diversificação das estratégias, actividades e recursos materiais utilizados no processo de ensino e de aprendizagem, com o objectivo último de promover o sucesso pessoal, escolar e social destas crianças.

Contudo, a maioria destes docentes demonstrou alguma falta de esclarecimento em relação à educação intercultural, bem como, à legislação que promove a integração destes jovens. Embora se sinta que existe um esforço, por parte destes docentes, para promover a integração escolar dos seus alunos reconhecemos que ainda existe um longo caminho a percorrer. Pensamos que o professor deve estar habilitado a detectar e a valorizar as necessidades especiais dos alunos, a coordenar diversos estilos de aprendizagem e diferentes níveis de conhecimento, a utilizar estratégias de ensino e de aprendizagem que favoreçam a cooperação e a criação de um bom clima de sala de aprendizagem.

A escola, ao se deixar influenciar pelas mudanças da sociedade, deve ao mesmo tempo, contribuir para a sua (re)construção, pois é ela que prepara os sujeitos para que respeitem o outro e condenem as desigualdades culturais e linguísticas. O ensino das línguas, faladas pelas minorias, ajuda certamente a que os jovens, que não pertencem a

essas minorias, reconheçam e respeitem a variedade cultural e linguística, e saiam da escola com um conhecimento mais enriquecedor do mundo que o rodeia.

Para terminar este trabalho, importa salientar que, apesar do empenho e seriedade com que o desenvolvemos, existiram algumas limitações. A amostra inicial da nossa investigação apontava para um maior número de docentes, mas a implementação do questionário foi uma tarefa muito difícil e o número de professores a responder foi menor do que o previsto. Apesar desta situação pensamos que os objectivos foram concretizados e este estudo revela-se bastante pertinente, na medida em que existem ainda poucas investigações nesta área.

A diversidade cultural e linguística caracteriza cada vez mais a sociedade portuguesa, exigindo novos esforços para que a Escola consiga incluir todos os alunos. Neste contexto, também os professores são chamados a desempenhar práticas pedagógicas inovadoras, preocupadas e centradas nos alunos. Assim sendo, numa perspectiva de futuro, pensamos que é importante desenvolver cada vez mais trabalhos na área da formação de professores, pois estes devem estar actualizados e familiarizados com temáticas interculturais, preparando-se para o desafio que é este encontro entre culturas (Ançã, 2003).

Consideramos que é necessário existir uma formação específica dos professores sobre a temática da interculturalidade, onde se procure sensibilizar para a importância de proporcionar aos alunos com português língua não materna um ensino de qualidade, envolvendo práticas pedagógicas e didácticas inovadoras, voltadas para as necessidades evidenciadas por estas crianças. Pensamos, igualmente, que é necessário adequar o currículo à diversidade linguística e cultural presente nas escolas portuguesas. Para isso, a investigação nesta área é crucial, para que se compreendam melhor os problemas e as vivências destes aprendentes com português língua não materna. A criação e avaliação de propostas didácticas orientadas para estas crianças, particularmente do 1.º Ciclo do Ensino Básico, são também fundamentais, na medida em que existe uma escassa variedade de recursos materiais disponíveis para estas faixas etárias.

Tendo em conta o exposto, pensamos que existem duas grandes linhas de acção: a formação de professores e a investigação.

Esperamos que o nosso trabalho possa contribuir para que se compreenda melhor a importância dos conhecimentos dos professores sobre a temática da interculturalidade e das práticas lectivas promotoras de educação intercultural, pois consideramos que estes são factores essenciais para facilitar o processo de integração escolar dos alunos com português língua não materna. Esperamos, igualmente, que a nossa investigação possa ser seguida por outros, nomeadamente no sentido de diversificar mais as escolas, os locais geográficos e os professores. Seria importante conhecer a perspectiva dos docentes, a partir de entrevistas, pois estas permitem um maior aprofundamento e esclarecimento das temáticas, assim como de professores com português língua não materna e de alunos também com português língua não materna que frequentam as escolas do nosso país.

Em síntese, deixamos as palavras de Martin Luther King (citado por Peres, 2006: 120) que exprimem o nosso desejo para o futuro de todos, em que a tolerância, a justiça, o respeito, a solidariedade e as acções pelo bem comum sejam os objectivos últimos de todos, independentemente da sua cultura e língua.

“Herdámos uma grande casa,
a grande casa do mundo.
Na qual devemos conviver.

Negros, brancos
ocidentais e orientais,
hebreus e não hebreus,
católicos e protestantes,
muçulmanos e hinduístas.

Uma família que, injustamente, está dividida
por ideias, culturas e interesses.

Dado que já não podemos viver separados,
devemos aprender a conviver em paz.

Todos os habitantes do mundo são vizinhos”.

Bibliografia

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.

ABRIC, J. (1989). L'étude des représentations sociales. In Jodelet, D. (org.). *Les Représentations Sociales*. Paris: PUF, pp. 187-203.

ALTO COMISSARIADO PARA A IMIGRAÇÃO E DIÁLOGO INTERCULTURAL – ACIDI, I.P. *Escolas portuguesas têm alunos de 120 nacionalidade*. In <http://www.ACIME.gov.pt> (consultado em Janeiro de 2009).

ALTO COMISSARIADO PARA A IMIGRAÇÃO E DIÁLOGO INTERCULTURAL – ACIDI, I.P. (2004). *I Congresso Imigração em Portugal – Diversidade – Cidadania – Integração*. Porto: ACIDI.

ALARCÃO, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Portalegre: Artmed Editora.

ANÇÃ, M. H. (1999). Português – da Língua Materna à Língua Segunda: Conceitos e Pressupostos. *Noesis* n.º51. In www.dgidec.min_educ.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm (consultado em Janeiro de 2009).

ANÇÃ, M. H. (2003). “DLP2: Dos Conceitos Emergentes às Condições de Existência”. In MELLO, C. et al. (org.). *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: Contextos de Emergência e Modos de Desenvolvimento – Actas do I Encontro Nacional da SPDLL. 2003*. Coimbra: Pé de Páginas Editores, pp.61- 69.

ANÇÃ, M. H. (2004). À Volta da Língua de Acolhimento. *Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística*, Setembro 2004. Setúbal: ESE de Setúbal/IPS (CD-Rom).

ANÇÃ, M. H. (2005). Português Língua Não Materna: Abordagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Conferência apresentada no *Congresso sobre Aquisição da Linguagem*. Guarda: ESE da Guarda/IPG.

ANÇÃ, M. H. (coord.) (2007). *Aproximações à Língua Portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ANÇÃ, M. H. & ALEGRE, T. (2003). A Consciencialização Linguística em Português Língua Materna e em Alemão Língua Estrangeira. In *Palavras* n.º24, pp. 31-38.

ANÇÃ, M. H. & FERREIRA, T. (coord.) (2007). *Actas do Seminário Aproximações à Língua Portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (CD-Rom).

ANDRADE, A. (1997). *Processos de Interação Verbal em Aula de Francês Língua Estrangeira. Funções e Modalidades de Recurso ao Português Língua Materna*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ANDRADE, A. et al (2006). As línguas e suas representações: um estudo sobre experiências de formação de professores. In BIZARRO, R. & BRAGA, F. (orgs.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora, pp. 179-191.

ARAÚJO e SÁ, M. H. & PINTO, S. (2007). Imagens dos outros e as suas línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação em educação linguística. In BIZARRO, R. (org.). *Como abordar... a escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Lisboa: Areal Editores, pp. 227-240.

BAGANHA, M., MARQUES, J. & GÓIS, P. (2004). A Imigração do Leste Europeu. In *Revista Crítica de Ciências Sociais* n.º 69, pp. 95-115.

BANKS, J. (1981). *Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon.

BANKS, J. (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan.

BANKS, J. & BANKS, C. (1993). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Boston: Allyn & Bacon.

BERNARDO, I. (2005). *A Escola Multicultural e o Ensino do Português Língua Segunda*. In www.multiculturas.com/images/escola_multicultural_isabel-bernardo.pdf. (consultado em Julho de 2009).

BIZARRO, R. & BRAGA, F. (2005). *Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de língua estrangeira*. Porto: Universidade do Porto.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação* (trad.). Porto: Porto Editora.

CÂMARA MUNICIPAL DE AVEIRO. (2009). In www.cm-aveiro.pt/www/ (consultado em Setembro de 2009).

CÂMARA MUNICIPAL DE VISEU. (2009). In www.cm-viseu.pt/portal/page?_pageid=402,1,402_1374171&_dad=portal&_schema=PORTAL (consultado em Setembro de 2009).

CARDOSO, C. (1996). *Educação Multicultural – Percursos para Práticas Reflexivas*. Lisboa: Texto Editora, pp. 8-19.

CARMO, H. & FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CARNEIRO, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem – 21 Ensaios para o Século 21*. Lisboa: Universidade Aberta.

CERQUEIRA, A. (2001). *A Integração em Contexto Escolar dos Alunos com Português Língua Não Materna: um Estudo sobre as Representações e Conhecimentos dos Professores*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

CONSELHO DA EUROPA (1994). *La dimension interculturelle. Facteur essentiel de la réforme de l'enseignement secondaire. Rapport du symposium*. Strasbourg: Conselho de Cooperação Cultural.

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, investigação* (trad.). Lisboa: Edições ASA.

CORTESÃO, L. & TORRES, M. A. (1983). *Avaliação Pedagógica II: Perspectivas de sucesso*. Porto: Porto Editora.

COTRIM, A. (coord.) (1995). *Educação Intercultural: Abordagens e Perspectivas*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural/ Ministério da Educação.

CRUZ, M. (2004). Sessão de Abertura do I Congresso sobre Imigração em Portugal. In ACIDI, I.P. *I Congresso Imigração em Portugal – Diversidade – Cidadania – Integração*. Porto: ACIDI, p. 12.

DABÈNE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.

DAVIDMAN, P. & DAVIDMAN, L. (1994). *Teaching with a multicultural perspective: a practical guide*. New York: Longman Publishing Group.

DECRETO-LEI N.º 219/97 de 20 de Agosto In <http://www.dre.pt/pdf1sdip/1997/08/191a00/42954309.PDF> (consultado em Setembro de 2009).

DECRETO-LEI N.º 115-A/98 de 4 de Maio In http://min-edu.pt/np3content/?newsId=4383&fileName=decreto_lei_115A_1998.pdf (consultado em Setembro de 2009).

DECRETO-LEI N.º 6/2001 de 18 de Janeiro In http://min-edu.pt/np3content/?newsId=4380&fileName=decreto_lei_6_2001.pdf (consultado em Setembro de 2009).

DELORS, J. (1996) *Educação: Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para o século XXI*. 1ªed. Porto: Edições Asa.

DEPARTAMENTO DE ENSINO BÁSICO (1998). *Organização Curricular e Programas*. Lisboa: Ministério da Educação.

DEPARTAMENTO DE ENSINO BÁSICO (2003). *Caracterização Nacional dos Alunos com Português Língua Não Materna*. Lisboa: Ministério da Educação.

DESPACHO N.º 1438/2005 (2.ª série) de 4 de Janeiro In http://www.eb23-nuno-goncalves.rcts.pt/Docs/regras_apoio_educativo.pdf (consultado em Setembro de 2009).

DESPACHO NORMATIVO N.º 7/2006 de 6 de Fevereiro In http://min-edu.pt/np3content/?newsId=1227&fileName=despacho_normativo_7_2006.pdf (consultado em Setembro de 2009).

DIRECÇÃO-GERAL DE INOVAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR (DGIDC). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional – Orientações Nacionais: Perfis Linguísticos da População escolar que frequenta as escolas portuguesas* In <http://www.dgdc.min-edu.pt/plnmaterna/DN7/PERFISLINGUISTICOS.pdf>. (consultado em Junho de 2009).

DIRECÇÃO-GERAL DE INOVAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR (DGIDC) (2005). *Documento orientador – Programa para integração dos alunos que não têm o português como língua materna*. Lisboa: Ministério da Educação.

DIRECÇÃO-GERAL DE INOVAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR (DGIDC). *Portfolio Europeu de Línguas*. In <http://www.dgdc.min-edu.pt/plnmaterna/portfolio.pdf>. (consultado em Fevereiro de 2009).

DURKHEIM, E. (1973). *Representações Individuais e Representações Colectivas. Sociologia e Filosofia*. (trad.) Rio de Janeiro: Forense.

EURYDICE (2004). *Integrating Children into Schools in Europe*. Brussels: Eurydice – European Unit. In www.oi.acime.gov.pt/docs/pdf/Eurydice%20Portugal%202003-4.pdf (consultado em Março de 2009).

FEITOR PINTO, P. (1998). *Formação para a Diversidade Linguística na Sala de Aula de Português*. Lisboa: Instituto de Educação Educacional.

FISHER, G. (2001). *Quadro comum de referência e portfolio europeu de línguas*. In <http://www.esel.ipleiria.pt/files/f1411.1.pdf>. (consultado em Fevereiro de 2009).

FONTES, C. (2004). *Imigrantes Somos Todos!* In <http://imigrantes.no.sapo.pt> (consultado em Abril de 2009).

GAGNÉ, G. et al (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Tome I*. Bruxelles: Ed. Universitaires.

GOUMOËNS, C. (1994). *Pour une École Ouverte Aux Langues. Actes du Colloque Organisé par le Centre de Contact Suisses-Immigrés (CCSI)*. Genève: Ouvertures.

GROSSO, M. J. (2007). A Actividade Comunicativa em Português do Falante de Língua Materna Chinesa. In ANÇÃ, M. H. (coord.). *Aproximações à Língua Portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 83-87.

GROSSO, M. J., TAVARES, A. & TAVARES, M. (2008). *O português para falantes de outras línguas*. Lisboa: Ministério da Educação.

GUÉRIN, J. (1992). Représentations spatiales, géographie économique: à propos de quelques pistes recentes. In *Cham's. Géographie économique et représentations*. Paris: Anthropos, pp. 9-17.

HUBERMAN, M. & MILES, M. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

JESUS, S. (2000). Perspectivas para a construção de uma escola inclusiva. In *Escola inclusiva e apoios educativos*. Porto: CRIAPASA, pp. 5-10.

JODELET, D. (coord.) (1989). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.

LEI N.º 105/2001 de 31 de Agosto.

LEIRIA, I., QUEIROGA, M. J. & SOARES, N. (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*. In www.dgide.min-

edu.pt/linguaportuguesa/Documents/PLNM_perfis-linguisticos.pdf (consultado em Abril de 2009).

LEITE, A. (2002). *Representações dos supervisores e gestão da pluralidade linguística e cultural no âmbito da formação de professores de português*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

LEITE, C. (1996). O Multiculturalismo na Educação Escolar: Que Estratégias numa Mudança Curricular. In *Inovação* n.º 9, pp. 63-81.

MACHADO, F. (1997). Contornos e Especificidades da Imigração em Portugal. In *Sociologia. Problemas e Práticas* n.º24, pp. 9-44.

MACHADO, L. (s.d.). *Representações sociais, educação e formação docente: tendências e pesquisas na IV Jornada Internacional*. In www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/representantessociaislaedmachado.pdf (consultado em Junho 2009).

MACHADO, F., MATIAS, A. & LEAL, S. (2005). Desigualdades Sociais e Diferenças Culturais: os resultados escolares dos filhos dos imigrantes africanos. In *Análise Social*, Volume XL, pp. 695-714.

MARQUES, M. E. (2003). *Português, Língua Segunda*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 70-76.

MATEUS, M. H. (2001). *Mais Línguas, Mais Europa: celebrar a diversidade linguística e cultural na Europa*. Lisboa: Edições Colibri.

MATEUS, M. H. et al (2003-2005). Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa, ILTEC. In www.iltec.pt/divling/index.html (consultado em Março de 2009).

MATEUS, M. H. (2005). *O ensino do Português como Língua não Materna: algumas recomendações*. In http://www.iltec.pt/divling/_pdfs/recomendacoes_divling.pdf (consultado em Março 2009).

MATHEY, M. (2000). Les représentation de l'apprentissage des langues et du bilinguisme dans l'institution éducative. In *Études de Linguistique Appliquée* n.º 20, pp. 487-496.

MATOS, A. (2008). *Representações sobre o contexto linguístico caboverdiano*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

MATOS, I. (1997). Integração escolar de minorias étnicas e de luso-descendentes em situação de retorno. In *Revista Millenium on-line* nº8. Disponível em: www.ipv.pt/millenium/ect8_iam.htm. (consultado em Maio de 2008).

MAYOR, F. & TANGUIANE, S. (1996). *UNESCO: um ideal en action, actualité d'un texte visionnaire*. Paris: Unesco.

MILLER-JONES, D. (1989). Culture and Testing. In *American Psychologist*, n.º 8, pp. 360-366.

MILLES, M. & HUBERMAN, A. (1994). *Qualitative Data Analysis: Expanded Source Book*. Thousand Oaks: Sage.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2000). *Portfolio Europeu de Línguas: Educação Básica (10-15)*. Lisboa: Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais Línguas Estrangeiras*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2005). *Português Língua Não Materna – Documento orientador*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2008). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional - Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

MIRANDA, S. (2001). *Educação Multicultural e Formação de Professores*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Aberta, pp. 42-44.

MOLNAR, A. (1989). Racism in America: A Continuing Dilemma. In *Educational Leadership*, 47, pp. 2-4.

MOSCOVICI, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales. In Jodelet, D. (org.). *Les Représentations Sociales*. Paris: PUF, pp. 62-86.

NÓVOA, A. (1995). Formação de Professores e Profissão Docente. In Nóvoa, A. (coord.) *Os Professores e a sua Formação*. 2.^aEdição. Lisboa: Dom Quixote.

OLIVEIRA, V. (2000). *Como responder à diversidade cultural dos alunos*. (trad.) Porto: CRIAPASA.

OLIVEIRA, A. (2005). Representações da Aprendizagem do Português Língua Segunda – o caso de duas alunas guineenses do 10.º ano. In *Idiomático – Revista Digital de PLNM*, n.º 4, Abril, 2005.

OLIVEIRA, A. & ANÇÃ, M. H. (2005). As Narrativas de Vida ao Serviço da Didáctica do Português Língua Não Materna. In E. L. Prado (Ed.), *CD de Memórias IV Taller Internacional 'Innovación Educativa – Siglo XXI' – 'Por un perfil humanista y de cultura integral en las nuevas generaciones'*. Las Tunas: Centro Universitário de Las Tunas (CD-Rom).

OUELLET, F. (1991). *L'Éducation Interculturelle. Éssai sur la Formation des Maîtres*. Paris: L' Harmattan.

OUELLET, F. (2002). *Les Défis du Pluralisme en Éducation*. Paris: L'Harmattan.

PACHECO, J. et al (2007). *Caminhos para a inclusão*. Porto Alegre: Artmed.

PARDAL, L. (1993). *A Escola, o Currículo e o Professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores;

PARDAL, L., FERREIRA, H. & AFONSO, E. (2007). Língua e Integração: Representações Sociais de Imigrantes. In ANÇÃ, M. H. (coord.). *Aproximações à Língua Portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 63-77.

PARDAL, L., MARTINS, A., DIAS, C. (2008). *Representações sociais e estratégias escolares – a voz dos alunos do ensino técnico-profissional de Portugal e Moçambique*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

PEREIRA, D. (1998). Desenvolvimento linguístico das minorias de origem crioula e formação de professores. In *Projectos, Modelos, Impulsos*. DEB, p.120.

PEREIRA, D. (2006a). Projecto Diversidade Linguística na Escola portuguesa. In *Colóquio sobre Políticas de Língua e Diversidade*. Fundação Calouste Gulbenkian, 7 de Novembro de 2006.

PEREIRA, D. (2006b). *Crescer Bilingue*. Lisboa: ACIME.

PERES, A. (2006). Educação Intercultural e Formação de Professores in BIZARRO, R. (org.). *Como abordar a escola e a diversidade cultural*. *Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*. Porto: Areal Editores, pp. 120-132.

PEROTTI, A. (1997). *Apologia do Intercultural*. (trad.) Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural. Ministério da Educação.

PESSOA, M. S. (2007). Concepções de linguagem e políticas linguístico-culturais: aproximações e/ou afastamentos na educação linguística. In Ançã, M. H. (coord.) (2007). *Actas do Seminário Aproximações à Língua Portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (CD-Rom).

PILÁSSOVA, I. (2007). As principais dificuldades em língua portuguesa – o caso dos aprendentes ucranianos. In ANÇÃ, M. H. (coord.). *Aproximações à Língua Portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 35-43.

PINTO, A. (2007). *A institucionalização do Português Língua Não Materna em Portugal*. Centro de Estudos de Comunicação e Cultura. Universidade Católica Portuguesa. In

http://www.proformar.org/revista/edicao_21/institucionaliza_portugues.pdf (consultado em Abril de 2009).

PINTO, P. (1998). O Projecto Transversalidade da Língua Segunda – Transversalidade da língua segunda. In DEB (ed.) *O ensino da língua portuguesa como segunda língua*. Lisboa: Ministério da Educação.

PORTUGAL, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional, pp. 30-42.

QUIVY, R. E CAMPENHOUDT, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grávida.

ROCHA-TRINDADE, M. (1995). *Sociologia das Migrações*. Lisboa: Universidade Aberta.

ROCHA-TRINDADE, M. (1988). *O Fenómeno Migratório na Região Centro: Regresso e Reinserção na Diocese de Coimbra*. Coimbra: Comissão de Coordenação da Região Centro.

ROCHA-TRINDADE, M. (2003). A imigração em Portugal: E agora? In *V Jornadas de História Local*, Fafe, Novembro 2003.

ROCHA-TRINDADE, M. (2004). A realidade da imigração em Portugal. In ACIDI, I.P. *I Congresso Imigração em Portugal – Diversidade – Cidadania – Integração*. Porto: ACIDI, pp. 171 -183.

ROLDÃO, M. C. (2000). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. C. (2007). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. In *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Ministério da Educação.

- SÁ, S. (2006). Práticas de sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir da sala de aula. In *Revista Saber e educar*, Cadernos de Estudo nº14, pp. 2-5.
- SÁ-CHAVES, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SÁ-CHAVES, I. (2001). *Gestão flexível do currículo: sinais e razões*. Texto de apoio.
- SAMPAIO, G. (2000). Gestão flexível do currículo: um projecto mal amado? In *Educação, Sociedade & Cultura* nº13, pp. 197-203.
- SANTOS, M. & PAULINO, M. (2006). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez.
- SCHÖN, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote e IIE.
- SECA, J. (2002). *Les Représentations Sociales*. Paris: Armand Colin.
- SÉRGIO, P. (2007). *Língua Portuguesa e Integração*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SERVIÇO DE ESTRANGEIROS E FRONTEIRAS (2007 e 2008). In www.sef.pt (consultado em Março de 2010).
- SILVA, M. (2005). Representações Espaciais e Ensino. In *Seminário Transnacional - As Representações na Educação Intercultural*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- SOUSA, L. (2002). Imigrantes de Leste. In *Horizontes Sociais* n.º2, pp. 109-136.
- SOUSA, J. & LOPES, M. (2003). Educação Intercultural: a descoberta do outro passa necessariamente pela descoberta de si mesmo in *A página da Educação*, Abril, p. 10.
- STAKE, E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage.

TAVARES, M. (2006). *O Ensino/Aprendizagem do Português Língua Segunda*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

TOVELA, S. (2000). *Análise do erro no âmbito do Português-Língua Segunda: o caso da 7ª classe em Moçambique*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

VALA, J. (1986). Sobre as representações sociais. *Cadernos de Ciências Sociais* nº4, pp. 5-30.

VIANNA, C. (2003). *A comunidade brasileira em Portugal*. In <http://www.casado brasil.info/UserFiles/File/pdfs/art-comunidade-brasileira.pdf> (consultado em Março de 2008).

VIEIRA, R. (1999). *Ser Igual, Ser Diferente. Encruzilhadas da Identidade*. Lisboa: Edições Profedições.

VILLALVA, A. (2003). *Contrastes entre o Português Europeu e o Português Brasileiro*. In http://www.fl.ul.pt/pessoais/a_villalva/publicacoes/falam.pdf (consultado em Janeiro de 2010).

WIKIPEDIA. *Aveiro*. In <http://pt.wikipedia.org/wiki/Aveiro> (consultado em Setembro 2009).

YIN, R. (1988). *Case Study Research. Design and Methods*. Newbury Park: Sage Publications.

YIN, R. (2005). *Estudo de caso – Planejamento e Métodos* (trad.). Portalegre: Artmed Editora.

ZARATE, G. (1993). *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.

ZEICHNER, K. M. (1993). Formar professores para a diversidade cultural. *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas* (trad.). Lisboa: Educa, pp.73-112.

Anexos

Anexo 1

Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Aveiro

“Há um desassossego no ar. Temos a sensação de estar na orla do tempo, entre o presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu.”

Boaventura Sousa Santos

“Pensar certo é não estarmos demasiado certos das nossas certezas.”

Paulo Freire

INDICE

O PERFIL **2**

1. QUEM SOMOS	2
2. ONDE ESTAMOS INSTALADOS	4
3. COMO NOS SENTIMOS	4
4. COM QUEM CONTAMOS	5

AS AMBICÕES **6**

1. CONVICÇÕES	6
2. PRIORIDADES DE INTERVENÇÃO	7
3. CAMINHOS DE REALIZAÇÃO	8

A REFLEXÃO **9**

1. AVALIAÇÃO DO PROJECTO	9
--------------------------	---

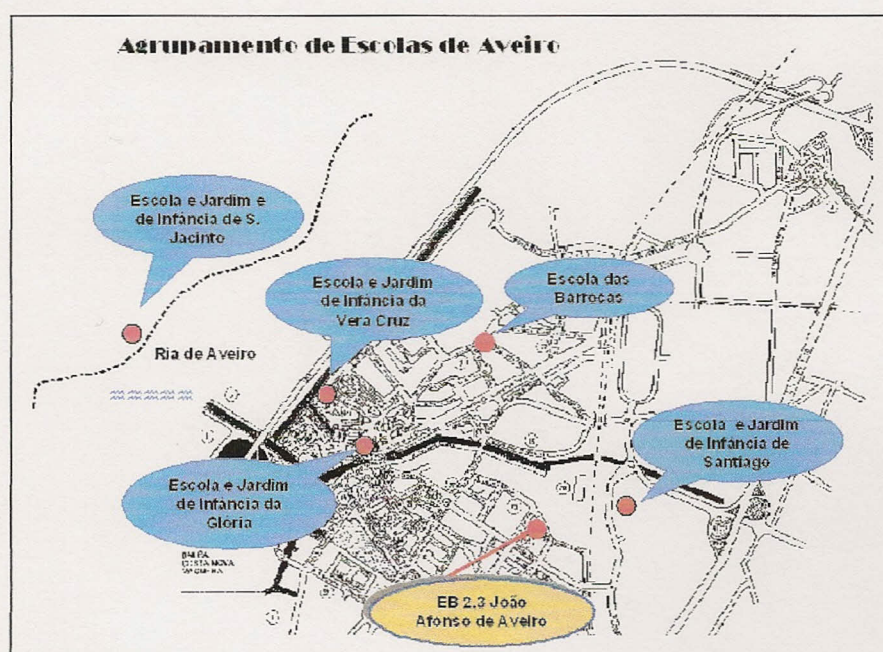
A EXECUÇÃO **9**

1. OPERACIONALIZAÇÃO	9
2. DIVULGAÇÃO	9

O PERFIL

1. Quem somos

Somos um conjunto de estabelecimentos de educação localizados no centro da cidade de Aveiro nas freguesias de Vera Cruz e Glória, reunido com os estabelecimentos da freguesia de S. Jacinto, situada além da ria de Aveiro.



Embora muito próximos geograficamente, os estabelecimentos diferenciam-se tanto quanto à sua estrutura física como, e essencialmente, quanto ao perfil sócio-económico dos alunos que os frequentam. As dificuldades sociais das famílias influenciam directamente o sucesso dos nossos alunos pelo que merecem um destaque e uma atenção redobrada nas nossas preocupações educativas.

Estabelecimentos	POPULAÇÃO ESCOLAR											Totais	NEE
	Pré-escolar	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano			
J. Inf. de Aveiro	44											44	0
J. Inf. de Santiago	40											40	4
J. de Inf. de S. Jacinto	14											14	0
J. de Inf. da Vera Cruz	45											45	2
Esc. 1º CEB da Glória		72	92	72	69							305	8
Esc. 1º CEB Barrocas		64	42	46	66							218	9
Esc. 1º CEB Vera Cruz		69	95	89	70							323	10
Esc. 1º CEB Hospital		3	3	3	3							12	-
Esc. 1º CEB Santiago		50	29	20	36							135	19
Esc. 1º CEB S. Jacinto		9	14	15	11							49	12
EB 2,3 João Afonso						170	180	88	60	60		558	59
Totais	143	267	275	245	255	170	180	88	60	60		1743	123
	143	1042				350		208					
	Pré-escolar	1.º ciclo				2.º ciclo		3.º ciclo					

A nossa população discente é numerosa e apresenta dificuldades acrescidas devido ao elevado número de alunos por turma essencialmente ao nível do 1º ciclo. A heterogeneidade das turmas devida aos muitos casos de crianças que apresentam necessidades educativas especiais é mais um factor de complexidade a que diariamente este agrupamento de escolas se obriga a dar a resposta mais adequada possível, para continuar a apostar no mais elevado grau de exigência.

DOCENTES A EXERCER FUNÇÕES NOS JARDINS DE INFÂNCIA				
Escolas	Com turma	Sem turma		Total
		apoio	outros	
Glória	2			2
Vera Cruz	2	0,5		2,5
Santiago	2	0,5		2,5
S. Jacinto	1			1
Total	7	1	0	8

DOCENTES A EXERCER FUNÇÕES NO 1.º CICLO				
Escolas	Com turma	Sem turma		Total
		apoio	outros	
Barrocas	10	2 + 0,5 + 0,5	1 + 1/3	14 + 1/3
Glória	14	1 + 0,5	2	17,5
Vera Cruz	14	1 + 0,5 + 0,5	1/3	16 + 1/3
Santiago	7	3	1 + 1/3	11 + 1/3
S. Jacinto	3	1	-	4
Hospital	1	-	-	1
Total	49	10,5	5	64,5

DOCENTES A EXERCER FUNÇÕES NOS 2.º E 3.º CICLOS				
Escolas	Com turma	Sem turma		Total
		apoio	outros	
João Afonso de Aveiro	96	4	1	101
Total	96	4	1	101

O corpo docente nos estabelecimentos de educação deste agrupamento de escolas é maioritariamente fixo, uma vez que mais de 60 % dos docentes são dos quadros de escola. Este facto permite uma estabilidade que favorece o acompanhamento dos alunos ao longo do seu percurso escolar. Contudo, entendemos que os recursos humanos são ainda reduzidos face aos desafios que se nos colocam, nomeadamente no que concerne ao acompanhamento mais adequado de todos os alunos com vista à exigência crescente do nível de educação e aprendizagem que desejaríamos alcançar.

PESSOAL NÃO DOCENTE							
Estabelecimentos	Effectivos		Contratados		Tarefeiras		Total
	ME	CMA	ME	CMA	ME	CMA	
J. Inf. de Aveiro	1	1			1		3
J. Inf. de Santiago				2			2
J. de Inf. de S. Jacinto	1						1
J. de Inf. da Vera Cruz		2			1		3
Esc. 1º CEB da Glória	2	1	2		1		6
Esc. 1º CEB Barrocas	3			1			4
Esc. 1º CEB Vera Cruz	4		1	1	1		7
Esc. 1º CEB Hospital							-
Esc. 1º CEB Santiago	3						3
Esc. 1º CEB S. Jacinto	1						1
EB 2,3 João Afonso	26		17				43
Totais							

Ao nível do pessoal não docente confrontamo-nos com alguma falta de estabilidade profissional dos funcionários, essencialmente nos jardins de infância e nas escolas do 1º ciclo, o que pode, em algumas circunstâncias, afectar a motivação para as exigências crescentes a que são chamados diariamente.

2. Onde estamos instalados

Estabelecimentos	Turmas	INSTALAÇÕES								
		Espaços funcionais								
		Salas de aula	Biblioteca	Ginásio	Refeitório	Secret.	Laborat.	Sala de Profs	Gabinetes	Outros
J. Inf. de Aveiro	2	2								
J. Inf. de Santiago	2	2								1
J. de Inf. de S. Jacinto	1	1			1					1
J. de Inf. da Vera Cruz	2	2								
Esc. 1º CEB da Glória	14	14	1	1	1				2	
Esc. 1º CEB Barrocas	10	10	1	1	1		1	1	2	1
Esc. 1º CEB Vera Cruz	14	11	1	1			1		1	
Esc. 1º CEB Hospital	1	1								
Esc. 1º CEB Santiago	7	5	1	1	1				1	
Esc. 1º CEB S. Jacinto	3	3							1	1
EB 2,3 João Afonso	27	28	1	1	1	1	CN FS Ms	1	3	4
Totais			5	5						

As instalações dos nossos estabelecimentos apresentam, na sua maioria, um grande desgaste devido aos muitos anos de existência. Os estabelecimentos com edifícios mais recentes oferecem maior conforto mas, mesmo assim, evidenciam já alguma falta de espaços funcionais que respondam devidamente a todas as exigências de uma escola em permanente actualização. Apresentam-se como principais constrangimentos a falta de salas de aula que permitam o regime normal em todos os estabelecimentos, a falta de conforto, a inexistência de espaços multifuncionais, as deficientes condições de segurança, e ainda a ausência de espaços verdes de lazer.

3. Como nos sentimos

Ao auscultarmos a comunidade escolar foi possível perceber o sentir de cada um relativamente à Escola que é de todos. Serão, por certo, de ordem muito diversa os motivos que levam ao grau de satisfação de cada membro da comunidade escolar. Contudo, é possível identificar várias dimensões, aspectos da vida escolar, que se realçam nas análises feitas.

O que nos satisfaz	O que não nos satisfaz
Qualidade das aprendizagens	
⇒ Boa qualidade das aprendizagens ⇒ Bons resultados académicos ⇒ Bom ambiente de socialização	⇒ Elevado número de alunos por turma ⇒ Reduzido número de professores de apoio ⇒ Alguma falta de continuidade dos docentes ⇒ Heterogeneidade das turmas nos ritmos e níveis de aprendizagem e aproveitamento ⇒ Crescente dificuldade na falta de cumprimento de regras por parte dos alunos ⇒ Reduzida oferta de actividades extra-curriculares ⇒ Escassez de actividades formativas complementares ⇒ Reduzida articulação inter-ciclos
Relações Inter-Pessoais	
⇒ Relação cordial entre todos os elementos da comunidade escolar ⇒ Bom relacionamento com os pais e encarregados de educação ⇒ Relacionamento muito aberto com todos os alunos ⇒ Sentimento de apoio do conselho executivo	⇒ Reduzido envolvimento das auxiliares de acção educativa nas actividades ⇒ Alguma falta de reconhecimento de autoridade por parte dos alunos ⇒ Falta de coerência ao nível da actuação dos adultos relativamente ao comportamento dos alunos ⇒ Algum distanciamento por parte do conselho executivo ⇒ Ausência de alguns encarregados de educação no acompanhamento escolar dos seus educandos ⇒ Reduzida participação dos pais na escola ⇒ Falta de comunicação com a totalidade dos professores de cada turma
Motivação / Inovação	
⇒ Profissionais com gosto e brio profissional ⇒ Disponibilidade para inovar ⇒ Permanente actualização profissional dos docentes ⇒ Alunos que reclamam uma constante procura de novas formas de abordagem das matérias	⇒ Alguma falta de exigência e rigor ⇒ Dificuldades em partilhar experiências ⇒ Demasiada centralidade do processo ensino-aprendizagem na transmissão de conteúdos ⇒ Falta de projectos comuns ⇒ Reduzido espírito de interajuda ⇒ Demasiado individualismo ⇒ Inexistência de práticas reflexivas de trabalho ⇒ Falta de reconhecimento do trabalho desenvolvido ⇒ Exigências burocráticas limitadoras da acção dos professores ⇒ Horários inadequados ⇒ Frágil cultura de escola
Conforto e funcionalidade dos espaços físicos	
⇒ Escolas com espaços amplos ⇒ Razoável apetrechamento ao nível de equipamento escolar	⇒ Falta de condições físicas em algumas escolas ⇒ Falta de qualidade estética dos espaços em alguns estabelecimentos ⇒ Insuficiência de salas de aula em alguns estabelecimentos ⇒ Falta de espaços multifuncionais ⇒ Inadequação dos espaços disponibilizados para o serviço de refeições ⇒ Insuficiência de requisitos de segurança em alguns estabelecimentos

As referências feitas aos aspectos satisfatórios ou não satisfatórios apresentam-se aqui na sua globalidade, não significando que os mesmos se verifiquem em todos os estabelecimentos nem com o mesmo grau de ocorrência.

4. Com quem contamos

As famílias

Pais e encarregados de educação		
Níveis escolares	Total de alunos	Pais disponíveis
Pré-escolar	143	29
1.º Ciclo do Ensino Básico	1042	255
2.º Ciclo do Ensino Básico	350	154
3.º Ciclo do Ensino Básico	208	39
Totais	1743	477

Auscultados os encarregados de educação, verificámos que existe um número elevado de pais e mães que mostram a sua disponibilidade em colaborar com as escolas dos seus educandos, em diversas vertentes: relato de experiências pessoais e profissionais, dinamização de actividades de sala de aula, acompanhamento de saídas ao exterior e visitas de estudo e valorização dos espaços físicos da escola. Contamos ainda com o empenhamento das associações de pais e encarregados de educação de todos os estabelecimentos.

A comunidade

São algumas as instituições com quem temos o privilégio de trabalhar em parcerias mais ou menos formais e regulares: Câmara Municipal de Aveiro, Universidade de Aveiro, Associação Portuguesa de Educação Ambiental, Juntas de Freguesia, Alavarium, Institutos particulares de ensino de línguas estrangeiras, Banda Amizade, CERCÍ Aveiro, APPACDM Aveiro, Instituto da Juventude, Florinhas do Vouga, Centro de Emprego e Formação Profissional, Estabelecimento Prisional Regional de Aveiro, Polícia de Segurança Pública, Centro de Formação José Pereira Tavares, Centro de Saúde de Aveiro, Rede Nacional de Bibliotecas Escolares, ...

AS AMBIÇÕES

1. Convicções

Acreditamos que é tempo de persistir em:

- reafirmar uma comunidade educativa constituída por alunos, pessoal docente e não docente, Encarregados de Educação, Associações de Pais e representantes dos poderes locais que, com as suas características específicas, seja capaz de se auto-organizar e responder adequadamente aos seus problemas num clima de cooperação e inter-ajuda, com vista à melhoria da qualidade educativa;
- mobilizar e interligar esforços de renovação da Escola;
- lançar e sustentar pontes entre todas as margens que separam instituições, pessoas, territórios, saberes e recursos;
- colocar a comunidade numa dinâmica de cooperação em que todos podem ganhar;
- libertar a Escola da descrença e da desilusão assegurando um equilíbrio reflectido entre mudanças inadiáveis e a estabilidade necessária;
- defender a atenção à singularidade dos alunos, à sua história de vida, às suas aspirações e à sua realização pessoal e social;
- defender a apropriação de saberes social e pessoalmente úteis para a formação ao longo da vida e para uma intervenção cívica, responsável e solidária;
- afirmar que a educação requer autoridade e liberdade, razão e emoção, protecção e abertura;

- defender uma pedagogia do trabalho activo, implicado e participado, rigoroso e exigente.
- defender uma pedagogia da fruição dos saberes e da convivência interpessoal;
- recusar o facilitismo e afirmar que todo o processo ensino-aprendizagem requer esforço, perseverança e método;
- defender a Escola como uma casa de Humanidade, uma casa onde se ensine e aprenda a condição humana.
- defender uma Escola que avalie o seu funcionamento global e faça dos resultados dessa avaliação ponto de partida para novas propostas.

2. Prioridades de intervenção

- Revalorizar a escola enquanto espaço físico e ambiente educativo;
- Dinamizar espaços e recursos que articulem e partilhem saberes, práticas, currículos;
- Valorizar os recursos para que sejam espaços de acção, inovadores e interactivos indispensáveis na implementação diversificada da prática escolar e educativa;
- Envolver toda a comunidade educativa nas dinâmicas e acções orientadas para uma mudança de mentalidades;
- Potenciar o desenvolvimento do sentido de pertença e o sentimento de propriedade comunitária;
- Aprofundar a relação Escola – Família – Comunidade, abrindo novas perspectivas de interacção e de corresponsabilização para a renovação da escola e para o desenvolvimento global dos alunos;
- Envolver a Escola e a comunidade envolvente em compromissos partilhados e participados que levem a uma consciência ambiental colectiva e individual rumo ao desenvolvimento sustentável do meio e da sociedade;
- Instituir uma cultura de maior exigência e rigor com expectativas mais elevadas relativamente aos valores do trabalho, estudo, esforço e persistência por parte de todos os alunos e professores;
- Incentivar o trabalho cooperativo dos professores, a formação de equipas pedagógicas, a prática reflexiva e a formação entre pares e a inovação pedagógica;
- Envolver os alunos na consecução do Projecto Educativo prevendo a sua colaboração na concepção e no desenvolvimento de estratégias para a concretização das prioridades de intervenção aqui definidas;
- Envolver o pessoal não docente na consecução do Projecto Educativo prevendo a sua colaboração na concepção e no desenvolvimento de estratégias para a concretização das prioridades de intervenção aqui definidas;

- Construir a dimensão de agrupamento visando a continuidade e a coerência da acção educativa, fazendo viver e evoluir positivamente as redes de colaboração que forem sendo desenvolvidas;
- Apostar no desenvolvimento da identidade de cada escola, valorizando a sua singularidade;
- Apostar em modelos participados de convivência, colaboração, autoridade, disciplina e cidadania;
- Promover uma efectiva orientação e apoio às escolhas dos alunos para o prosseguimento de estudos e/ou integração na vida activa.
- Assegurar aos jovens com mais de 15 anos uma oferta educativa adaptada e adequada aos seus interesses e necessidades, que lhes permita concluir com sucesso a escolaridade obrigatória e integração na vida activa;
- Reforçar a segurança na Escola;
- Promover a imagem externa da Escola;

3. Caminhos de realização

- Actualizar o levantamento dos saberes e experiências dos Encarregados de Educação e da sua disponibilidade para os partilhar;
- Fazer o levantamento das pessoas e instituições da comunidade com potencialidades para colaborar na Escola;
- Capitalizar recursos e saberes disponibilizados pelos Encarregados de Educação para o Projecto Curricular da Escola e/ou Turma e respectivos Planos de Actividades;
- Organizar projectos que promovam actividades motivadoras em horário extra-curricular em função das disponibilidades da Escola e dos interesses dos alunos;
- Organizar espaços escolares de qualidade complementares da sala de aula;
- Institucionalizar espaços/tempos comuns de reflexão e partilha;
- Implementar serviços especializados de informação e orientação que em interacção com os alunos promova uma efectiva orientação e encaminhamento para a vida activa e/ou prosseguimento de estudos;
- Implementar programas de educação/formação com organização curricular diferenciada, adaptada às características, necessidades e interesses dos jovens em risco de exclusão e ou com necessidades educativas especiais, bem como dos jovens que abandonaram o sistema educativo sem terem concluído a escolaridade obrigatória;
- Desenvolver projectos de escola, inter – escolas e inter – ciclos que sejam expressão de dimensões curriculares definidas localmente pelo conselho pedagógico para o agrupamento.
- Divulgar as práticas educativas junto da comunidade.

A REFLEXÃO

1. Avaliação do projecto

Objecto de avaliação

Serão considerados como objecto de avaliação: a participação, a implicação e a satisfação de todos os intervenientes (pessoal docente e não docente, alunos, pais e encarregados de educação); A articulação e a utilização dos recursos com vista a alcançar os objectivos propostos.

Intervenientes

Serão chamados a implicar-se na avaliação todos os intervenientes no projecto. A coordenação deste processo será feita por uma equipa de auto-avaliação do Agrupamento.

Momentos e instrumentos de avaliação

A avaliação será contínua. No entanto, haverá dois momentos privilegiados de reflexão e registo: a meio e no final do ano lectivo.

A avaliação do projecto, com vista à sua reformulação ou reajuste, será realizada em moldes a definir pela equipa de auto-avaliação.

A EXECUÇÃO

1. Operacionalização

Instrumentos de operacionalização do projecto educativo:

- regulamento interno;
- plano anual de actividades do agrupamento;
- projecto curricular de escola;
- plano anual de actividades de cada estabelecimento;
- plano curricular de cada ano de escolaridade;
- projectos de escola;
- projectos curriculares de turma.

2. Divulgação

A divulgação do projecto constituir-se-á nas seguintes etapas:

- sensibilização dos principais implicados através de reuniões de trabalho;
- apresentação do projecto às diversas entidades envolvidas;
- forum de práticas que testemunhem intervenções bem sucedidas no âmbito do projecto educativo, nas suas diferentes dimensões.

Anexo 2

Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Viseu

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS GRÃO VASCO

PROJECTO

EDUCATIVO

2007 a 2010

Aprovado em Assembleia de Escola de 24 / 01 / 2008

Índice

1. Introdução.....	4
2. Contexto Educativo: Caracterização do Agrupamento e Diagnóstico.....	6
2.1. Enquadramento geral	6
2.2. Enquadramento Educativo	7
2.3. Diagnose	9
2.3.1. Sucesso escolar	9
2.3.2. Indicadores de funcionamento do agrupamento	11
3. Finalidades.....	14
4. Prioridades de acção	15
5. Objectivos.....	17
6. Estratégias	18
7. Avaliação do projecto	21

1. Introdução

O Projecto Educativo, deve ser a expressão de uma identidade e afirmação de autonomia, constituindo uma opção para a definição de uma lógica que dê coerência ao funcionamento do agrupamento, ou seja é um projecto de finalidades, que abranja a organização e estabeleça, sobretudo valores, grandes perspectivas, em torno das quais se estabelecem acordos, parcerias e se articula todo o trabalho a desenvolver. Neste sentido “(...) exprime o modo como a comunidade educativa toma consciência da sua própria identidade, afirma a sua autonomia e define o sentido da sua acção colectiva” (Cardeano, 1993, p 30), isto é “o documento que consagra a orientação educativa da escola (...) no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa” (Dec.Lei nº 115-A/98).

Em consequência deve ser um documento concebido com um carácter simples, realista e prático, mas ao mesmo tempo coerente com os diversos condicionalismos internos e externos aos quais a escola/agrupamento está sujeita, isto é, com as margens de autonomia que os normativos permitem e com as características do ambiente circundante e da própria escola.

A configuração de um projecto educativo deve, assim, responder a uma necessidade sentida por parte da comunidade educativa, problemas identificados, aspirações de mudança ou melhoria do trabalho desenvolvido no agrupamento.

Nesse sentido o projecto educativo deve estabelecer grandes princípios e valores, intenções, necessidades e aspirações.

Assim sendo a construção do Projecto Educativo que agora apresentamos é o resultado de um trabalho partilhado e envolvente de toda a Comunidade Educativa (pessoal docente, pessoal não docente, encarregados de educação e alunos), uma construção que se alicerça em olhares diferentes que há sobre a organização e o funcionamento do Agrupamento e no querer e no saber de cada um e de todos os parceiros educativos.

Na linha do que escrevemos anteriormente pretende-se que o mesmo seja objectivo e exequível, num processo de concretização que decorra em dois momentos: a montante, onde se caracteriza o contexto externo e interno e se identificam as potencialidades e os constrangimentos; a jusante, numa pré-figuração da acção, registam-se as prioridades de acção, os objectivos a atingir e as opções estratégicas a seguir, em função

do diagnóstico realizado e das finalidades equacionadas, entendidas estas como os princípios que sustentam todo o trabalho desenvolvido e a desenvolver.

Um Projecto Educativo que pretende fazer emergir Projectos Curriculares e Planos Anuais de Actividades como instrumentos e procedimentos de concretização concordantes com as suas linhas orientadoras, que apresentem um conjunto de estratégias, cada uma com os seus objectivos e o seu programa de actividades.

Queremos que seja um Projecto Educativo activo, em permanente construção e reconstrução, durante os três anos de duração, respondendo às transformações do contexto educativo e aos resultados de uma avaliação interna atenta e cuidada.

Projectar o futuro é criar condições para que sejamos capazes de prestar um serviço educativo de qualidade, mantendo os níveis já existentes e melhorando os pontos menos conseguidos do nosso desempenho individual e colectivo.

Um serviço educativo de qualidade que é da responsabilidade da administração escolar a nível local, regional e central, dos docentes, dos alunos, do pessoal não docente, dos encarregados de educação, das autarquias e dos outros parceiros educativos.

O Agrupamento de Escolas Grão Vasco é constituído por uma diversidade de realidades organizacionais, curriculares, culturais e sociais que condicionam a construção do Projecto Educativo como documento de identidade dos Jardins de Infância e das Escolas Básicas que o constituem e como campo de intervenção por excelência gerador de harmonização da acção educativa. Nesse sentido, existe a necessidade de o mesmo ser o mais aberto e flexível quanto possível, por forma, a se poder adequar aos diferentes contextos existentes.

É partindo da diversidade de realidades observadas e no quadro de constrangimentos que nos movimentamos que vamos construindo o Agrupamento de Escolas, procurando atingir dois dos objectivos que justificaram o reordenamento da rede escolar: promover a sequencialidade das aprendizagens e a articulação curricular.

O presente documento foi construído numa relação muito próxima com a comunidade educativa. Assim, para efeitos da caracterização e diagnose do Agrupamento, para além dos dados obtidos através dos serviços administrativos do Agrupamento, foi solicitado o preenchimento de questionários aos diferentes elementos da comunidade – professores, pessoal não docente, alunos e encarregados de educação. Do resultado da recolha desta informação foi construído um documento – Caracterização e diagnose (anexo

a este documento) onde constam todos os dados relevantes e tidos em conta na construção do presente texto.

A estrutura do documento, que agora se apresenta, consagra uma visão global do agrupamento do ponto de vista social e cultural. Inclui alguns indicadores relativos à caracterização geral, evolução e procura do agrupamento. Após a referida caracterização é desenvolvida uma síntese do diagnóstico, onde são identificados as potencialidades e constrangimentos, e é elaborada uma análise prospectiva com a apresentação de prioridades de intervenção, finalidades, objectivos e opções estratégicas tendo em vista o crescimento e melhoramento da qualidade educativa prestada pelo agrupamento.

2. Contexto Educativo: Caracterização do Agrupamento e Diagnóstico

2.1. Enquadramento geral

O município de Viseu, situa-se no centro de um amplo planalto entre o Caramulo e a Estrela, onde predomina o sector terciário, embora se denote muita mão-de-obra no sector primário. O comércio foi sempre uma das actividades económicas mais importantes no progresso citadino.

As vias de comunicação terrestre têm desempenhado um papel importante no desenvolvimento económico e social da cidade e de toda a região. Viseu situa-se no centro de duas importantes rodovias, no cruzamento entre o IP3/A24 que ligará o porto marítimo da Figueira da Foz com a cidade de Chaves e a A25 que liga o porto marítimo de Aveiro com a fronteira de Vilar Formoso.

É neste contexto que encontramos o Agrupamento de Escolas Grão Vasco. Situado na sede do concelho, abrange as três freguesias da cidade – S. José, Stª Maria e Coração de Jesus.

O meio social envolvente é constituído por famílias que vivem do pequeno comércio, famílias da classe média alta, por algumas famílias que vivem da pequena agricultura, um grupo de etnia cigana que faz do comércio (feira) a sua fonte de rendimento e subsistência e ainda um grupo de famílias de imigrantes cujos descendentes frequentam as escolas do agrupamento, o que leva a que exista no agrupamento uma

variedade de culturas e línguas maternas diferenciadas para as quais é necessário dar resposta.

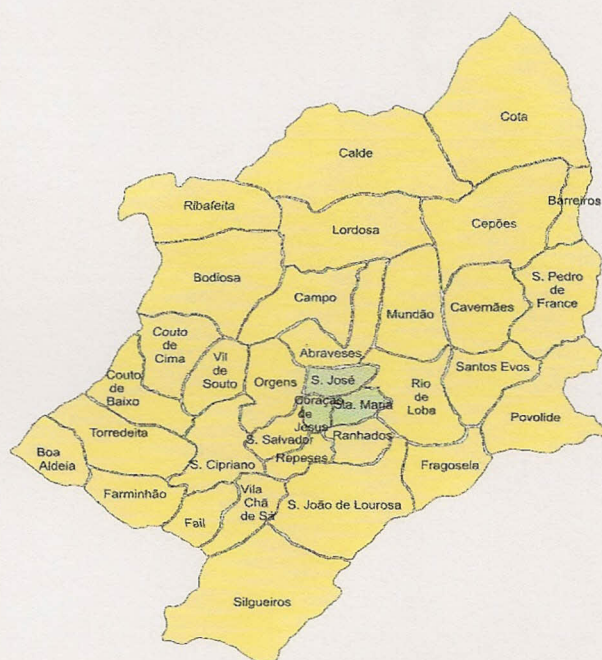
Verificam-se, ainda, nas zonas abrangidas pelas escolas do Agrupamento, algumas bolsas de pobreza, sendo algumas famílias abrangidas pelo rendimento inserção social.

Na zona abrangida pelas escolas do Agrupamento encontram-se implementadas algumas instituições sociais de apoio à família e a crianças abandonadas como são os casos do Internato da Santa Teresinha, Lar – Escola de Santo António e Centro Social D. José da Cruz Moreira Pinto. Daqui resulta que uma parte dos alunos que frequentam os estabelecimentos de ensino do Agrupamento provêm dessas instituições. Este contexto reflecte-se no Agrupamento, onde encontramos um conjunto de crianças que para além de dificuldades sócio-económicas, são oriundas de famílias desajustadas, com carências afectivas, desacompanhadas, reflectindo-se no seu nível de aprendizagem.

2.2. Enquadramento Educativo

O Agrupamento de Escolas Grão Vasco foi criado no final do ano lectivo 2002/2003 e homologado por Despacho do Secretário de Estado da Administração Educativa, de 5 de Julho de 2003.

É constituído pelas escolas EB 2, 3 Grão Vasco, EB1 Viseu n.º1 – Ribeira, EB1 Viseu n.º 2 – Avenida, EB1 Viseu n.º 5 – S. Miguel e EB1 Viseu n.º 7 – Santiago e pelos Jardins de Infância Viseu n.º1 – Ribeira e Santiago, tendo como escola sede a EB 2,3 Grão Vasco, num total de 2 Jardins de Infância, 4 Escolas Básicas do 1º Ciclo e 1 Escola Básica do 2º e 3º Ciclo. Frequentadas, no presente ano lectivo (2007/08), por um total 2029 alunos, 226 docentes e 102 funcionários (Quadro 1), distribuídos, pelos diferentes estabelecimentos de ensino, de acordo com o Quadro 1.



Quadro 1 – Caracterização geral do Agrupamento: estabelecimentos de ensino: níveis de ensino, alunos, docentes, funcionários, em 2007/08

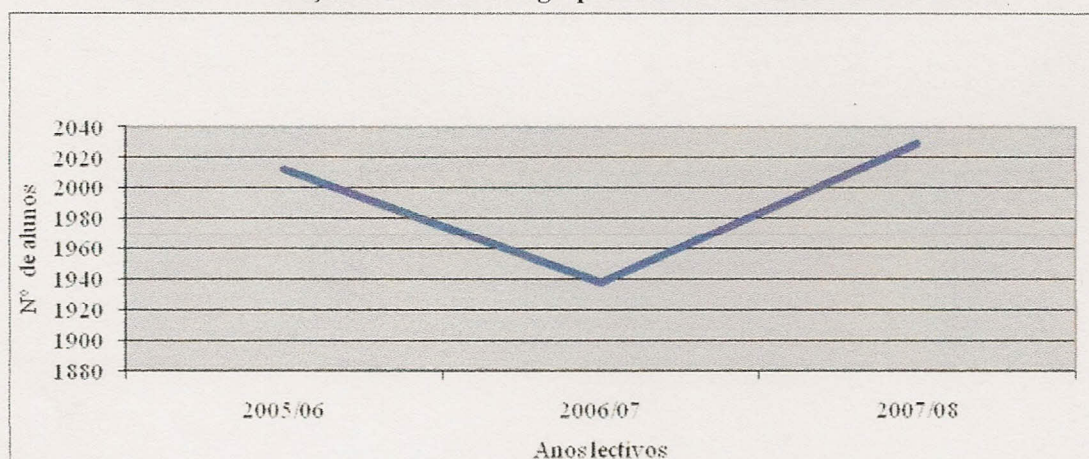
Estabelecimentos de Ensino	Pré-Escolar						1º Ciclo						2º e 3º Ciclo					
	Alunos		Docentes		Funcio.		Alunos		Docentes		Funcio.		Alunos		Docentes		Funcio.	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
JI Nº 7 - Santiago	50	2,5	3	1,3	1	1,0												
JI Nº1 - Ribeira	90	4,4	6	2,7	9	8,8												
EB 1 Nº7 - Santiago							81	4,0	5	2,2	2	2,0						
EB N1 - Ribeira							416	20,5	27	11,9	16	15,7						
EB 1 Nº 2 -Avenida							170	8,4	10	4,4	3	2,9						
EB1 N º5 - S. Miguel							177	8,7	10	4,4	3	2,9						
EB2, 3 Grão Vasco													1045	52	165	73	68	66,7
Sub-total	140	6,9	9	4,0	10	9,8	844	41,6	52	23	24	23,5	1045	51,5	165	73	68	66,7
Total	Alunos				2029		Docentes				226		Funcionários				102	

O número de alunos a frequentar o agrupamento tem oscilado nos últimos três anos tendo atingido o valor de 2029 alunos matriculados no presente ano lectivo 2007/08, sendo que metade dos alunos frequenta o 2º e 3º Ciclos (Quadro2 e Gráfico 1).

Quadro 2 – Evolução dos alunos no Agrupamento no triénio 2005/06 - 2007/08

Ano lectivo	Nº de alunos						
	Pré. Esc.		1º Ciclo		2º / 3º Ciclos		Total
	N	%	N	%	N	%	N
2005/06	146	7,3	886	44,0	980	48,7	2012
2006/07	134	6,9	880	45,4	924	47,7	1938
2007/08	140	6,8	844	42,7	1045	50,5	2029

Gráfico 1 - Evolução dos alunos no Agrupamento no triénio 2005/06 - 2007/08



Constata-se, também, que nos dois últimos anos lectivos 49% dos alunos matriculados no 5º Ano são oriundos de escolas que fazem parte do Agrupamento (Quadro 3), sendo os restantes, maioritariamente, dos diferentes agrupamentos do concelho. Existe ainda um pequeno número de alunos que vêm de escolas não agrupadas existentes no concelho (particulares) e/ou de outros concelhos e países.

Quadro 3 – Agrupamentos / Escolas de proveniência dos alunos do 5º ano de escolaridade (2º Ciclo) - Escola sede do Agrupamento Grão Vasco – Anos de referência 2006/07 e 2007/08

Agrupamentos / Escolas	Ano lectivo 06 / 07		Ano lectivo 07 / 08	
	Alunos	%	Alunos	%
Grão Vasco	90	49,2	102	49,0
retidos	18	9,8	8	3,8
Viso	3	1,6	2	1,0
Infante	26	14,2	19	9,1
Vil de Soito	3	1,6	8	3,8
Abraveses	1	0,5	3	1,4
Marzovelos	24	13,1	31	14,9
Mundão	1	0,5	0	0,0
Silgueiros	2	1,1	9	4,3
Outras escolas do concelho (não agrupadas)	7	3,8	13	6,3
Outros concelhos nacionais	6	3,3	10	4,8
Outros países	2	1,1	3	1,4
Total	183	100,0	208	100,0

2.3. Diagnose

Neste ponto do documento, procurar-se-á apresentar uma síntese do diagnóstico realizado ao comportamento interno do agrupamento: taxas de sucesso escolar, nº de alunos subsidiados, bem como um resumo dos indicadores de funcionamento do agrupamento recolhidos através da auscultação dos diferentes intervenientes (Docentes, Alunos, Encarregados de Educação e Pessoal não Docente).

2.3.1. Sucesso escolar

Sabendo que as taxas de sucesso escolar dos alunos não são os únicos indicadores da qualidade das aprendizagens por si realizadas, elas são importantes a vários níveis, permitindo-nos identificar as causas que podem ter contribuído para algum do insucesso existente, assim como, programar correctamente as actividades a desenvolver no Agrupamento.

Analisando os resultados obtidos pelos alunos no último ano (número de transições e retenções) verificamos que a média de aproveitamento escolar no Agrupamento se situa nos 93,5, aproximadamente 4 pontos percentuais mais elevada que a média de aproveitamento nacional. Estes resultados positivos mantêm-se se compararmos as médias por ciclo de ensino, já que, no Agrupamento, são mais elevadas (variação entre 1% - 1º Ciclo e 9,4% no 3º Ciclo) (Quadro 4).

Quadro 4 – Taxa de retenção Ensino Básico – Comparação Nível Nacional / Agrupamento por Nível de Ensino ano de escolaridade e média

Nível de ensino	Nível Nacional			Agrupamento	
	Taxa de aprov.	Taxa de retenção		Taxa de aprov.	Taxa de retenção
	Ano lectivo 06 / 07			Ano lectivo 06 / 07	
1.º Ciclo	95,6	4,4		96,6	3,4
1.º ano	100	0		100	0
2.º ano	91,2	8,8		94,8	5,2
3.º ano	96,6	3,4		98,5	1,5
4.º ano	95,1	4,9		96,8	3,2
2.º Ciclo	89,3	10,7		93,1	6,9
5.º ano	88,9	11,1		95,4	4,6
6.º ano	89,6	10,4		90,6	9,4
3.º Ciclo	80,8	19,2		90,2	9,8
7.º ano	78,8	21,2		91,4	8,6
8.º ano	85	15		89,8	10,2
9.º ano	78,9	21,1		89,1	10,9
Média Nacional	89,3	10,7	Média Agrupamento	93,5	6,5

Estes bons resultados indicam que o agrupamento, ao nível do combate ao insucesso escolar dos alunos, tem tido um comportamento meritório o que indicia que o caminho traçado pelos seus órgãos, estruturas pedagógicas e o trabalho desenvolvido pelos docentes nos estabelecimentos tem sido o mais correcto.

Estes valores tornam-se mais evidentes se entrarmos em linha de conta com o contexto sócio-económico em que as escolas do agrupamento estão inseridas.

Na verdade se analisarmos o número de apoios económicos atribuídos aos alunos do agrupamento verificamos que, no ano lectivo 2006/2007, em média, um quarto dos alunos do agrupamento receberam subsídios (maioritariamente escalão A), sendo que no 2º e 3º Ciclos ronda o um terço (34,4%) (Quadro 5).

Quadro 5 – N° de alunos subsidiados por ciclo de ensino nos anos lectivos 2006/07 e 2007/08

Nível de Ensino	Ano lectivo 2006/07							Ano lectivo 2007/08						
	N° alunos	Escalão A		Escalão B		Total		N° alunos	Escalão A		Escalão B		Total	
		N	%	N	%	N	%		N	%	N	%	N	%
Pré-Escolar	134	18	0,9	1	0,1	19	14,2							
1º Ciclo	880	142	7,3	14	0,7	156	17,7	844	127	6,7	14	0,7	141	16,7
2º Ciclo	924	110	5,7	8	0,4	118	34,4	1045	107	5,7	11	0,6	118	28,3
3º Ciclo		177	9,1	23	1,2	200			151	8,0	27	1,4	178	
Total de alunos	1938	447	23,1	46	2,4	493	25,4	1889	385	20,4	52	2,8	437	23,1

No que se refere às provas de aferição e comparando os resultados obtidos pelos alunos do Agrupamento com os existentes a nível nacional verificou-se que a tendência apresentada ao nível do aproveitamento escolar se mantém (os resultados são superiores).

No entanto, existem alguns focos de preocupação aos quais é necessário dar a devida atenção. Assim, se observarmos os resultados das provas aferidas do 4º ano e 6º ano do agrupamento (Quadro 6) verificamos que em alguns casos (expressão escrita e conhecimento da língua, esta no 6º ano) os níveis de aproveitamento evidenciados não são acompanhados pela qualidade educativa das aprendizagens demonstradas pelos alunos.

Quadro 6 – Resultados das provas aferidas

Língua Portuguesa	4º ano	6º ano	Matemática	4º ano	6º ano
Expressão Escrita	45,06%	45,17%	Álgebra e Funções	78,44%	76,84%
Conhecimento Explícito da Língua	73,47%	21,28%	Estatística e probabilidades	67,37%	78,16%
Leitura	71,73%	68,65%	Geometria	76,96%	47,46%
			Números e cálculo	72,79%	50,72%
Média	63,42%	45,03%	Média	73,89%	63,30%

2.3.2. Indicadores de funcionamento do agrupamento

Como já foi referido, para encontrarmos alguns indicadores de funcionamento do Agrupamento auscultamos os diferentes intervenientes da Comunidade Educativa (Docentes, Alunos, Encarregados de Educação e Pessoal não Docente).

Para a realização da síntese separamos a informação em função de dois critérios: aspectos positivos do funcionamento do agrupamento – **Potencialidades** e aspectos menos positivos – **Constrangimentos**.

2.3.2.1. Potencialidades

Foram consideradas potencialidades do agrupamento:

- Ser escola de referência ao nível da(o):
 - Educação de alunos cegos e com baixa visão;
 - Unidade de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;
 - Intervenção precoce;
 - Realização de exames de língua estrangeira para aquisição da nacionalidade portuguesa;
 - Centro de recursos para Educação Especial (distrital);
- A resposta dada a alunos com o português como Língua não Materna (Projecto).
- A taxa de aproveitamento escolar (sucesso educativo);
- As estratégias de prevenção do abandono escolar;
- A qualidade da informação prestada aos Pais / Encarregados de Educação;
- O atendimento realizado pelos membros da Comunidade Educativa (professores e funcionários) aos Pais / Encarregados de Educação;
- A diversificação de projectos;
- As respostas educativas diferenciadas / promoção da inclusão (Percursos curriculares diferenciados - CEF, PCA, EFA);
- A diversidade de actividades extra-curriculares;
- A articulação horizontal;
- A uniformização dos critérios de avaliação;
- A qualidade pedagógica dos docentes;
- A forma como é feita a selecção dos Directores de Turma;
- O funcionamento dos Serviços Especializados;
- O processo de informatização em curso;
- A articulação entre o Conselho Executivo, Conselho Pedagógico e Departamentos Curriculares;
- A organização e bom ambiente Escolar;
- O número de alunos existentes no agrupamento;

- O pessoal não docente;
- Os protocolos estabelecidos com diferentes instituições;
- As associações de Pais / Encarregados de Educação;
- As Bibliotecas escolares / Centro de recursos educativos existentes,
- As salas e alguns laboratórios (Físico-Química);

2.3.2.1. Constrangimentos

Foram entendidos como constrangimentos do agrupamento:

- A existência, ainda, de algum insucesso educativo;
- O deficit existente ao nível da continuidade educativa;
- A articulação vertical;
- A presença de alguns focos de indisciplina
- A existência de algum absentismo;
- A desarticulação dos projectos entre si;
- A necessidade de formação continua;
- Os processos de circulação da informação;
- A escassez de horas comuns entre professores do mesmo departamento / grupo disciplinar para realização de trabalho cooperativo;
- O elevado número de alunos por turma onde são integrados muitos alunos com NEE;
- A escassez de Auxiliares de Acção Educativa;
- A rede de interacção com as várias instituições;
- A visibilidade dos protocolos estabelecidos;
- A pouca intervenção das instituições protocoladas;
- A não rentabilização dos recursos de outras instituições;
- Instituições Sociais de Apoio à Família e Menores;
- A inadequação de espaços físicos (gabinetes / espaços de trabalho) e escassez de equipamentos, insuficiência de materiais tecnológicos, lúdicos e didácticos e inexistência de um espaço para desenvolver actividades multidisciplinares;
- A Dimensão das escolas que constituem o agrupamento;

- A não existência de espaços cobertos para convívio de alunos;
- Os recreios e casas de banho dos alunos com pouca vigilância;
- O desajustamento e degradação de alguns edifícios escolares.

3. Finalidades

Dado o leque de constrangimentos detectados, e tendo a noção que não é possível resolver-los todos de uma só vez, e que “o projecto não se faz numa só vez, sendo, antes de mais, uma plataforma de constante revisão e interrogação sobre a prática” (Santos Guerra, 2000, p.91) definiram-se um conjunto de finalidades que vão nortear o trabalho de toda a comunidade educativa pertencente ao agrupamento. Procura-se com as mesmas prestar um serviço educativo de qualidade, melhorar as aprendizagens dos alunos, assumindo-se deste modo como um agrupamento de qualidade, inclusivo e respeitador da diferença.

Assim são finalidades do agrupamento:

- Promover o sucesso educativo e a qualidade das aprendizagens realizadas pelas crianças/ alunos – a criança / aluno como referencial de desenvolvimento;
- Reforçar as medidas de prevenção do absentismo e abandono escolar;
- Promover o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos através do direito a uma integração plena – a diferença como referencial de valorização individual e colectiva;
- Valorizar a importância da ecologia, da cidadania, de respeito e relações sociais;
- Promover atitudes de respeito mútuo e regras de convivência que contribuam para a educação das crianças / alunos como cidadãos responsáveis, autónomos e organizados;
- Reforçar o sentido do colectivo e da solidariedade, para que cada um e todos se sintam actores implicados na dinâmica do Agrupamento em geral e de cada escola em particular;
- Promover o desenvolvimento integrado do Agrupamento / Escolas como comunidades educativas – a comunidade como espaço educativo interactivo e integrado;
- Dinamizar e enriquecer os espaços escolares.

4. Prioridades de acção

Tendo em conta a caracterização e o diagnóstico realizados e as finalidades definidas anteriormente, os esforços deste Agrupamento vão concentrar-se, ao nível das prioridades, em quatro áreas ou dimensões fundamentais: **dimensão curricular**, entendida como o conjunto de decisões articuladas e partilhadas pelos vários intervenientes, tendente a dotar de maior coerência a sua actuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional, em propostas de intervenção pedagógico-didáctica e adequadas ao contexto Agrupamento; **dimensão organizacional**, associada à organização interna do agrupamento – organização administrativa e pedagógica, ao funcionamento e articulação dos seus diferentes órgãos e estruturas de orientação educativa, aos processos de circulação da informação, ao clima e ambiente educativo, aos processos de monitorização educativa; **dimensão física** entendida como os diferentes espaços escolares do agrupamento, os equipamentos existentes no mesmo e **dimensão institucional** entendida como as relações que o Agrupamento tem com os diferentes parceiros educativos, grau de envolvimento dos mesmos, parcerias / protocolos estabelecidos.

Assim, são prioridades do agrupamento para a...

... **Dimensão curricular:**

- Manter as taxas de sucesso obtidas e primar por uma maior qualidade das aprendizagens dos alunos;
- Melhorar o nível de atracção de alunos pelo agrupamento - continuidade educativa permitindo promover uma identidade cultural escolar;
- Combater a indisciplina e os focos de absentismo;
- Intervir ao nível dos processos de construção e de divulgação de projectos;
- Promover acções de formação contínua (pessoal docente e não docente) numa lógica de desenvolvimento profissional e individual dos diferentes intervenientes.

... Dimensão Organizacional:

- Intervir ao nível dos processos de articulação e cooperação entre Departamentos /Conselhos Docentes e/ou Níveis de Ensino no sentido de garantir uma sequencialidade das aprendizagens;
- Agilizar a transmissão da informação;
- Criar uma cultura de avaliação interna sistemática numa lógica de escola aprendente;
- Promover um maior envolvimento dos Encarregados de Educação / Pais na vida escolar dos seus educandos;
- Melhorar as condições de segurança nos edifícios do Agrupamento.

... Dimensão Institucional:

- Aumentar parcerias com o exterior numa perspectiva de uma escola aberta à comunidade;
- Criar com os parceiros educativos da comunidade uma rede de protocolos que possibilitem aumentar as ofertas educativas incrementando sinergias que potenciem a qualidade do serviço educativo prestado por todos os intervenientes.

... Dimensão Física:

- Aumentar os recursos informáticos que possibilitem agilizar a circulação da informação e disponibilizar recursos educativos conducentes ao desenvolvimento de mais aprendizagens significativas;
- Adquirir mais materiais e equipamentos para as salas de aula;
- Melhorar os equipamentos e espaços exteriores;
- Proceder à remodelação e requalificação dos edifícios (EB nº1 – Ribeira, EB nº 2 – Avenida, EB 2, 3 Grão Vasco);
- Criar espaços adequados à realização de actividades multidisciplinares (auditório);
- Melhorar os dispositivos de segurança em caso de situações de emergência.

5. Objectivos

São objectivos do agrupamento em relação à...

... Dimensão Curricular

- Atingir uma taxa média de sucesso escolar no Agrupamento de 92%, calculada em função das percentagens parcelares de: 1º Ciclo – 93%, 2º Ciclo 93% e 3º Ciclo 90%
- Aumentar o nº de alunos oriundos das escolas do agrupamento, favorecendo desta forma a continuidade educativa;
- Referenciar crianças / jovens que apresentem factores de risco associados a limitações ou incapacidades, o mais precocemente possível;
- Adequar o processo de ensino / aprendizagem às necessidades especiais dos alunos que seguem o percurso escolar com programa educativo;
- Promover o trabalho cooperativo;
- Prevenir a indisciplina nos espaços escolares;
- Acautelar a existência de focos de absentismo;
- Fortalecer as medidas de prevenção do abandono escolar de forma a manter ou mesmo diminuir a actual taxa de 2%;
- Efectivar a articulação entre projectos de modo a rentabilizar os recursos e desenvolver competências de cidadania;
- Impulsionar e valorizar o envolvimento da comunidade educativa;
- Promover acções de formação para pessoal docente e não docente;

... Dimensão Organizacional

- Reforçar os processos de articulação horizontal;
- Melhorar os processos de articulação vertical;
- Promover a avaliação interna;
- Fomentar um maior envolvimento dos Encarregados de Educação na vida escolar dos seus educandos no reforço do seu papel enquanto educadores e parceiros educativos;

- Gerir adequadamente os recursos humanos existentes (pessoal docente e não docente);
- Melhorar a divulgação e o acesso à informação em tempo útil;

... Dimensão Institucional

- Reforçar as parcerias institucionais que promovam a integração na vida activa;
- Valorizar e fomentar o envolvimento dos parceiros educativos no desenvolvimento deste Projecto;

... Dimensão Física

- Melhorar os espaços, equipamentos e condições de trabalho para professores e alunos;
- Melhorar o aspecto e eficiência das estruturas das escolas;
- Melhorar as condições de ensino / aprendizagem;

6. Estratégias

São estratégias a desenvolver no agrupamento para melhorar o seu desempenho em relação à...

... Dimensão Curricular

- Constituição de equipas de trabalho de diferentes ciclos / departamentos e conselho de docentes possibilitando o desenvolvimento de uma identidade cultural e a sequencialidade e transversalidade dos processos pedagógicos;
- Envolvimento dos diferentes ciclos de ensino em projectos integradores e transversais (intercâmbios entre alunos, participação em actividades comuns, implementação do dia do Agrupamento);

- Rentabilização dos recursos existentes e fomentar a criação de projectos que permitam o desenvolvimento global dos alunos e toda a comunidade educativa;
- Criação de critérios para a selecção e aprovação de projectos / actividades de enriquecimento curricular;
- Troca de informação entre os diferentes coordenadores de C. de Docentes e /ou Departamentos Curriculares;
- Definição de medidas de actuação e regras claras contra a indisciplina e absentismo (construção de regulamentos);
- Criação de um grupo de trabalho que identifique as causas subjacentes à indisciplina propondo estratégias contextualizadas, através de:
 - Monitorização do GAPAL;
 - Projectos / acções de formação sobre a mediação de conflitos;
 - Criação de processos de tutoria;
- Instituição de prémios para alunos em função dos conhecimentos e atitudes demonstradas;
- Diagnóstico, programação, articulação, divulgação de projectos / plano anual de Actividades;
- Distribuição equilibrada de alunos NEE pelas turmas;
- Atribuição criteriosa das diferentes medidas de apoio (apoios educativos, especializados e económicos);
- Implementação de medidas educativas que visam promover aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente;
- Avaliação das aprendizagens do aluno com necessidades educativas especiais de carácter permanente e avaliação do programa educativo;

... Dimensão Organizacional

- Melhoramento dos mecanismos de informação quer pela criação de espaços de divulgação da informação quer pelo recurso às novas tecnologias;
- Continuação do processo de informatização em curso;

- Promoção de reuniões entre os coordenadores de disciplina / coordenador de conselho de docentes;
- Concertação de estratégias para a diminuição das situações de indisciplina o que passará por:
 - Uniformização de critérios de actuação dos docentes e auxiliares de acção educativa face às situações de indisciplina;
 - Implementação de regras que conduzam a uma moderação das atitudes e comportamentos dos alunos e regulem a sua circulação no interior dos edifícios;
 - Reforço da vigilância nas escolas, especialmente as de maior dimensão;
- Criação de grupos de trabalho multidisciplinares para estudar e resolver problemas específicos;
- Organização de encontros formais e informais envolvendo a comunidade educativa;
- Afectação eficaz dos recursos humanos;
- Criação de planos de emergência, regulamentos de segurança;
- Afectação de recursos conducente à melhoria da segurança nos espaços escolares;

... Dimensão Institucional

Para que possamos prestar um serviço de educação de qualidade e ir de encontro às expectativas e necessidades da comunidade onde nos inserimos, pretendemos intervir através do:

- Estabelecimento de protocolos com parceiros institucionais estratégicos;
- Aperfeiçoamento das parcerias existentes;
- Estabelecimento de novas parcerias,

... Dimensão Física

- Remodelação/ readaptação / requalificação e/ou redistribuição dos espaços existentes;

- Sensibilização da autarquia para o apetrechamento das escolas do 1º Ciclo e Jardins de Infância com material informático e didáctico;
- Aproveitamento da orientação dos edifícios para instalação de painéis solares para produção de água quente e/ou electricidade;
- Concepção de projectos dentro da comunidade educativa para reabilitação / alteração dos espaços exteriores;

7. Avaliação do projecto

Um projecto envolve sempre uma antevisão de resultados. É importante estarem definidos os critérios de sucesso esperados, que são o reflexo dos desejos e expectativas dos vários intervenientes, garantindo referenciais para a avaliação, monitorização ou acompanhamento do percurso do projecto e para a apreciação final do mesmo em termos da sua eficácia e eficiência (relação entre objectivos definidos e atingidos, relação entre objectivos atingidos e respectivos custos).

Nesse sentido o projecto deve antecipar a sua avaliação, o modo como pretende que a avaliação se realize. A actividade reguladora da avaliação deverá testar de forma continua a “eficácia, a harmonia interna e a pertinência efectiva do projecto em relação ao contexto em que está inserido.” (Carvalho, 1993).

Na avaliação importa não apenas a detecção dos níveis de coincidência e/ou desfasamento entre a situação idealizada e a situação em curso de realização, mas também a busca de resultados que, nunca tendo sido previstos, possam ocorrer, revelando, então, ter ou não vantagens para a lógica e para o desenvolvimento do projecto (Carvalho, 1993).

Nesse sentido e não querendo influenciar outros processos de avaliação que a partir deste projecto possam e devam surgir, propomo-nos apresentar um conjunto de elementos de referência que poderão vir a servir de pontos de partida para uma recolha de informação que ajude, posteriormente, os intervenientes a otimizar a sua eficácia e eficiência, sendo assim um instrumento ao serviço da formação contínua de todos; que oriente os processos contínuos e finais de tomada de decisão; dar informações sobre o projecto, explicando com pormenor a relevância e o significado do mesmo no contexto específico em que ocorre.

Utilizamos como referência a **Avaliação para as decisões**. Este modelo encontra-se ligado à necessidade de tomar decisões. A recolha de dados e a metodologia a utilizar depende do tipo de decisões que poderão ser tomadas ou se pretende tomar e consequentemente as questões que lhes estão subjacentes.

Em conformidade a avaliação proposta abrange, neste caso, três momentos:

Avaliação de entrada – Input – Avaliação do projecto, tendo em conta o contexto. Anotamos como questões a considerar:

- Adequação / inadequação das estratégias adoptadas para alcançar as finalidades e objectivos;
- As potencialidades do projecto;

Avaliação do processo – Apontamos para a recolha de informação que ajude na tomada de decisões que são necessárias para o desenvolvimento eficaz do projecto, ou seja, o processo de desenvolvimento real (as dificuldades encontradas, a adequação das estratégias, etc.).

Avaliação do produto – indicamos a recolha de informações sobre o valor do Projecto. Nesse sentido avançamos algumas questões a considerar:

- Relação entre o realizado e o programado;
- Valor das actividades desenvolvidas;
- Modificações ocorridas no desenvolvimento do projecto;
- Comparação entre os objectivos e finalidades definidas e os resultados obtidos;
- Interpretação do valor e mérito do que foi conseguido;
- Ganhos pessoais (alunos, docentes, não docentes e encarregados de educação);
- Grau de satisfação obtido por todos os intervenientes.

Pensamos que, com uma postura crítica, reflexiva, construtiva e interventiva de todos os participantes neste Projecto Educativo, podemos cimentar as nossas capacidades de resposta, face às exigências e pressões institucionais e sociais, tendo em vista – o sucesso educativo para todos.

Anexo 3

Questionários dos docentes do 1.º CEB



Este questionário destina-se a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

As respostas a este questionário são essenciais e deverão fornecer elementos para um estudo de caso que permitirá desenvolver a dissertação de Mestrado em Gestão Curricular, na Universidade de Aveiro, sobre Português Língua Não Materna: representações de professores do 1.º CEB.

Esta investigação diz respeito ao apuramento dos conhecimentos de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e das representações que fazem das suas práticas lectivas relativas ao processo de ensino e de aprendizagem de crianças cujo português não é língua materna.

A confidencialidade das respostas é garantida.

Agradecemos desde já a sua colaboração, imprescindível para desenvolver este estudo de caso.

Mestranda: Sónia Pereira;

Orientadora de mestrado: Doutora Maria Helena Ançã.

Parte I – Identificação do(a) docente

1. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐
2. Idade: < 30 anos ☐
 30 – 39 anos ☐
 40 – 49 anos ☐
 50 – 59 anos ☐
 > 60 anos ☐
3. Nacionalidade: _____
4. Língua materna: _____
5. Alguma vez viveu no estrangeiro? Sim ☐ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 5.1, 5.2, 5.3 e 5.4.

- 5.1. Onde? _____
- 5.2. Durante quanto tempo? _____
- 5.3. Por motivos: Profissionais ☐ Pessoais ☐ Turísticos ☐
 Outros _____
- 5.4. Dê exemplos concretos, positivos ou não, dessa experiência.

6. Habilitações literárias: _____

7. Anos de serviço:
 < 5 anos ☐
 5 – 15 anos ☐
 16 – 25 anos ☐
 26 – 35 anos ☐
 > 35 anos ☐

8. Ano de escolaridade que lecciona: _____
9. Número de alunos com português língua não materna no ano lectivo 2008/2009:
 alunos.
10. Frequenta acções de formação para além das acções creditadas para progressão na carreira? Sim ☐ Não ☐
- Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 10.1.
- 10.1. Frequenta as acções de formação:
 Regularmente ☐ Esporadicamente ☐
11. Frequenta ou frequentou alguma formação sobre alunos com português língua não materna? _____

Parte II – Conhecimentos

Reflecta um pouco acerca dos seus conhecimentos sobre a diversidade cultural e linguística e responda às questões que se seguem.

12. Tem informações sobre Educação Intercultural e sobre Português Língua Não Materna? Sim ☐ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 12.1 e 12.2.

12.1. Obteve essas informações:

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------|
| Lei de Bases do Sistema Educativo | <input type="checkbox"/> |
| Programa | <input type="checkbox"/> |
| Objectivos Gerais do 1.ºCEB | <input type="checkbox"/> |
| Acções de Formação | <input type="checkbox"/> |
| Livros da Especialidade | <input type="checkbox"/> |
| Jornais e Revistas | <input type="checkbox"/> |
| Outros _____ | |

12.2. O que entende por uma Educação Intercultural? Que objectivos se procuram promover?

13. Considera que a sua prática lectiva promove uma Educação Intercultural?

Sim ☐ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

14. A problemática da interculturalidade é assunto objecto de debate na sua escola?

Sim ☐ Não ☐

15. A interculturalidade é um valor promovido pela sua escola? Sim ☐ Não ☐

16. Conhece legislação que promova a integração escolar de alunos com português língua não materna? Sim ☐ Não ☐

17. Considera que na sua escola existe uma política de apoio às crianças com português língua não materna? Sim ☐ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

18. A escola onde lecciona possui projectos de integração escolar das crianças com português língua não materna? Sim ☐ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

Parte III – Representações das práticas lectivas

Reflicta um pouco sobre a sua prática lectiva.

19. Indique com uma cruz (X) as respostas que considera mais adequadas (1- nada; 2- pouco; 3- razoavelmente e 4- muito).

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Procura conhecer melhor os alunos de culturas e ou origens diferentes.				
Procura informar-se sobre as culturas e ou países dos alunos com português língua não materna.				
Contempla na sua planificação, objectivos e conteúdos que visem a integração curricular dos alunos oriundos de outros países e ou culturas.				
Considera que adapta os conteúdos curriculares às características e às necessidades individuais dos alunos com português língua não materna.				
Selecciona conteúdos e materiais com base em critérios de diversidade cultural e linguística.				
Desenvolve actividades que promovem a expressão e divulgação de diferentes origens e culturas.				
Incorpora informações sobre diferentes culturas e ou países.				
Implementa actividades/estratégias diferenciadas para alunos com português língua não materna.				
Dá oportunidade aos alunos com português língua não materna de expressarem aspectos relacionados com a sua origem, cultura e língua materna.				

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Considera que o clima de aprendizagem é respeitador da diversidade cultural e Linguística.				
Considera que o tempo lectivo permite implementar actividades interculturais.				
Considera ser um espaço propício à implementação de actividades interculturais.				

Parte IV – Aprendentes com português língua não materna

20. Indique com uma cruz (X) a origem dos seus alunos com português língua não materna:

- | | | |
|-------------------------|--------------------------|-------------|
| Europa (União Europeia) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Europa (Leste) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Europa (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| África (PALOP) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| África (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (do Norte) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (Hispanicos) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (Brasileiros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Ásia (China) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Ásia (Timor-Leste) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Ásia (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |

21. Tendo em conta a(s) origem(s) dos alunos cuja língua materna não é o português, indique os que considera terem mais dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa. (escolha até 3 opções)

- Europa (União Europeia) ☐
- Europa (Leste) ☐
- Europa (Outros) ☐
- África (PALOP) ☐
- África (Outros) ☐
- América (do Norte) ☐
- América (Hispanica) ☐
- América (Brasil) ☐
- Ásia (China) ☐
- Ásia (Timor-Leste) ☐
- Ásia (Outros) ☐

De acordo com a(s) opção(ões) escolhidas, indique:

21.1. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades comuns, aos alunos de diferentes origens, na aprendizagem da língua portuguesa?

Dificuldades comuns:	
Pronúncia	<input type="checkbox"/>
Vocabulário	<input type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>
Outros _____	

21.2. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades específicas mais relevantes sentidas pelos alunos não nativos na aprendizagem da língua portuguesa?

Origem dos alunos:	
Dificuldades específicas:	
Pronúncia	<input type="checkbox"/>
Vocabulário	<input type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>
Outros _____	

Origem dos alunos:	
Dificuldades específicas:	
Pronúncia	<input type="checkbox"/>
Vocabulário	<input type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>
Outros _____	

Origem dos alunos:	
Dificuldades específicas:	
Pronúncia	<input type="checkbox"/>
Vocabulário	<input type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>
Outros _____	

22. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna manifestam, geralmente, dificuldades de integração escolar? Sim ☐ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 22.1.

22.1. As razões dessas dificuldades de integração escolar são: (escolha duas das opções que considera mais adequadas)

O desconhecimento do contexto histórico e cultural do país de acolhimento. ☐

O deficiente conhecimento da língua portuguesa. ☐

Dificuldades de aprendizagem. ☐

Dificuldades de relacionamento com os colegas e ou professores. ☐

Problemas socioeconómicos. ☐

Choques culturais. ☐

Diferenças religiosas. ☐

Outros _____

23. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna são bem acolhidos:

23.1. Pelos colegas de turma? Sim ☐ Não ☐

23.2. Pelos restantes alunos da escola? Sim ☐ Não ☐

23.3. Pelos professores? Sim ☐ Não ☐

Obrigada pela colaboração.

Docente A



Universidade de Aveiro

Este questionário destina-se a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

As respostas a este questionário são essenciais e deverão fornecer elementos para um estudo de caso que permitirá desenvolver a dissertação de Mestrado em Gestão Curricular, na Universidade de Aveiro, sobre Português Língua Não Materna: representações de professores do 1.º CEB.

Esta investigação diz respeito ao apuramento dos conhecimentos de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e das representações que fazem das suas práticas lectivas relativas ao processo de ensino e de aprendizagem de crianças cujo português não é língua materna.

A confidencialidade das respostas é garantida.

Agradecemos desde já a sua colaboração, imprescindível para desenvolver este estudo de caso.

Mestranda: Sónia Pereira;

Orientadora de mestrado: Dra. Maria Helena Ançã.

Parte I – Identificação do(a) docente

1. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☒
2. Idade:

< 30 anos	<input checked="" type="checkbox"/>
30 – 39 anos	<input type="checkbox"/>
40 – 49 anos	<input type="checkbox"/>
50 – 59 anos	<input type="checkbox"/>
> 60 anos	<input type="checkbox"/>
3. Nacionalidade: PORTUGUESA
4. Língua materna: PORTUGUÊS
5. Alguma vez viveu no estrangeiro? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 5.1, 5.2, 5.3 e 5.4.

- 5.1. Onde? _____
- 5.2. Durante quanto tempo? _____
- 5.3. Por motivos: Profissionais ☐ Pessoais ☐ Turísticos ☐
 Outros _____
- 5.4. Dê exemplos concretos, positivos ou não, dessa experiência.

6. Habilitações literárias: LICENCIATURA 1º CEB

7. Anos de serviço:

< 5 anos	<input checked="" type="checkbox"/>
5 – 15 anos	<input type="checkbox"/>
16 – 25 anos	<input type="checkbox"/>
26 – 35 anos	<input type="checkbox"/>
> 35 anos	<input type="checkbox"/>

8. Ano de escolaridade que lecciona: 1º ANO
9. Número de alunos com português língua não materna no ano lectivo 2008/2009:
 alunos.
10. Frequenta acções de formação para além das acções creditadas para progressão na carreira? Sim ☐ Não ☒
- Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 10.1.
- 10.1. Frequenta as acções de formação:
 Regularmente ☐ Esporadicamente ☐
11. Frequenta ou frequentou alguma formação sobre alunos com português língua não materna? _____

Parte II – Conhecimentos

Reflicta um pouco acerca dos seus conhecimentos sobre a diversidade cultural e linguística e responda às questões que se seguem.

12. Tem informações sobre Educação Intercultural e sobre Português Língua Não Materna? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 12.1 e 12.2.

12.1. Obteve essas informações:

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------|
| Lei de Bases do Sistema Educativo | <input type="checkbox"/> |
| Programa | <input type="checkbox"/> |
| Objectivos Gerais do 1.ºCEB | <input type="checkbox"/> |
| Acções de Formação | <input type="checkbox"/> |
| Livros da Especialidade | <input type="checkbox"/> |
| Jornais e Revistas | <input type="checkbox"/> |
| Outros _____ | |

12.2. O que entende por uma Educação Intercultural? Que objectivos se procuram promover?

13. Considera que a sua prática lectiva promove uma Educação Intercultural?

Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

14. A problemática da interculturalidade é assunto objecto de debate na sua escola?

Sim ☒ Não ☐

15. A interculturalidade é um valor promovido pela sua escola? Sim ☒ Não ☐

16. Conhece legislação que promova a integração escolar de alunos com português língua não materna? Sim ☐ Não ☒

17. Considera que na sua escola existe uma política de apoio às crianças com português língua não materna? Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

18. A escola onde lecciona possui projectos de integração escolar das crianças com português língua não materna? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

Parte III – Representações das práticas lectivas

Reflicta um pouco sobre a sua prática lectiva.

19. Indique com uma cruz (X) as respostas que considera mais adequadas (1- nada; 2- pouco; 3- razoavelmente e 4- muito).

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Procura conhecer melhor os alunos de culturas e ou origens diferentes.			X	
Procura informar-se sobre as culturas e ou países dos alunos com português língua não materna.		X		
Contempla na sua planificação, objectivos e conteúdos que visem a integração curricular dos alunos oriundos de outros países e ou culturas.			X	
Considera que adapta os conteúdos curriculares às características e às necessidades individuais dos alunos com português língua não materna.			X	
Selecciona conteúdos e materiais com base em critérios de diversidade cultural e linguística.		X		
Desenvolve actividades que promovem a expressão e divulgação de diferentes origens e culturas.			X	
Incorpora informações sobre diferentes culturas e ou países.		X		
Implementa actividades/estratégias diferenciadas para alunos com português língua não materna.			X	
Dá oportunidade aos alunos com português língua não materna de expressarem aspectos relacionados com a sua origem, cultura e língua materna.			X	

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Considera que o clima de aprendizagem é respeitador da diversidade cultural e Linguística.			X	
Considera que o tempo lectivo permite implementar actividades interculturais.		X		
Considera ser um espaço propício à implementação de actividades interculturais.		X		

Parte IV – Aprendentes com português língua não materna

20. Indique com uma cruz (X) a origem dos seus alunos com português língua não materna:

- Europa (União Europeia) ☒ país: _____
- Europa (Leste) ☐ país: _____
- Europa (Outros) ☐ país: _____
- África (PALOP) ☐ país: _____
- África (Outros) ☐ país: _____
- América (do Norte) ☐ país: _____
- América (Hispanicos) ☐ país: _____
- América (Brasileiros) ☐ país: _____
- Ásia (China) ☐ país: _____
- Ásia (Timor-Leste) ☐ país: _____
- Ásia (Outros) ☐ país: _____

21. Tendo em conta a(s) origem(s) dos alunos cuja língua materna não é o português, indique os que considera terem mais dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa. (escolha até 3 opções)

- | | |
|-------------------------|-------------------------------------|
| Europa (União Europeia) | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Europa (Leste) | <input type="checkbox"/> |
| Europa (Outros) | <input type="checkbox"/> |
| África (PALOP) | <input type="checkbox"/> |
| África (Outros) | <input type="checkbox"/> |
| América (do Norte) | <input checked="" type="checkbox"/> |
| América (Hispanica) | <input type="checkbox"/> |
| América (Brasil) | <input type="checkbox"/> |
| Ásia (China) | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Ásia (Timor-Leste) | <input type="checkbox"/> |
| Ásia (Outros) | <input type="checkbox"/> |

De acordo com a(s) opção(ões) escolhidas, indique:

21.1. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades comuns, aos alunos de diferentes origens, na aprendizagem da língua portuguesa?

Dificuldades comuns:	
Pronúncia	<input checked="" type="checkbox"/>
Vocabulário	<input type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input checked="" type="checkbox"/>
Outros _____	

21.2. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades específicas mais relevantes sentidas pelos alunos não nativos na aprendizagem da língua portuguesa?

Origem dos alunos:	
Dificuldades específicas:	
Pronúncia	<input type="checkbox"/>
Vocabulário	<input type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>
Outros _____	

Origem dos alunos:	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Dificuldades específicas:	
Pronúncia	<input type="checkbox"/>
Vocabulário	<input type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	
Flexão verbal	
Outros _____	

Origem dos alunos:	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Dificuldades específicas:	
Pronúncia	<input type="checkbox"/>
Vocabulário	<input type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	
Flexão verbal	
Outros _____	

22. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna manifestam, geralmente, dificuldades de integração escolar? Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 22.1.

22.1. As razões dessas dificuldades de integração escolar são: (escolha duas das opções que considera mais adequadas)

O desconhecimento do contexto histórico e cultural do país de acolhimento. ☐

O deficiente conhecimento da língua portuguesa. ☒

Dificuldades de aprendizagem. ☐

Dificuldades de relacionamento com os colegas e ou professores. ☐

Problemas socioeconómicos. ☐

Choques culturais. ☐

Diferenças religiosas. ☒

Outros _____

23. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna são bem acolhidos:

23.1. Pelos colegas de turma? Sim ☒ Não ☐

23.2. Pelos restantes alunos da escola? Sim ☒ Não ☐

23.3. Pelos professores? Sim ☒ Não ☐

Obrigada pela colaboração.

Docente B



Este questionário destina-se a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

As respostas a este questionário são essenciais e deverão fornecer elementos para um estudo de caso que permitirá desenvolver a dissertação de Mestrado em Gestão Curricular, na Universidade de Aveiro, sobre Português Língua Não Materna: representações de professores do 1.º CEB.

Esta investigação diz respeito ao apuramento dos conhecimentos de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e das representações que fazem das suas práticas lectivas relativas ao processo de ensino e de aprendizagem de crianças cujo português não é língua materna.

A confidencialidade das respostas é garantida.

Agradecemos desde já a sua colaboração, imprescindível para desenvolver este estudo de caso.

Mestranda: Sónia Pereira;

Orientadora de mestrado: Dra. Maria Helena Ançã.

Parte I – Identificação do(a) docente

1. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☒
2. Idade:

< 30 anos	<input type="checkbox"/>
30 – 39 anos	<input checked="" type="checkbox"/>
40 – 49 anos	<input type="checkbox"/>
50 – 59 anos	<input type="checkbox"/>
> 60 anos	<input type="checkbox"/>
3. Nacionalidade: Portuguesa
4. Língua materna: Portuguesa
5. Alguma vez viveu no estrangeiro? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 5.1, 5.2, 5.3 e 5.4.

5.1. Onde? _____

5.2. Durante quanto tempo? _____

5.3. Por motivos: Profissionais ☐ Pessoais ☐ Turísticos ☐

Outros _____

5.4. Dê exemplos concretos, positivos ou não, dessa experiência.

6. Habilitações literárias: Master

7. Anos de serviço:

- | | |
|--------------|-------------------------------------|
| < 5 anos | <input type="checkbox"/> |
| 5 – 15 anos | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 16 – 25 anos | <input type="checkbox"/> |
| 26 – 35 anos | <input type="checkbox"/> |
| > 35 anos | <input type="checkbox"/> |

8. Ano de escolaridade que lecciona: 3º / 4º Anos
9. Número de alunos com português língua não materna no ano lectivo 2008/2009:
 alunos.
10. Frequenta acções de formação para além das acções creditadas para progressão na carreira? Sim ☒ Não ☐
- Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 10.1.
- 10.1. Frequenta as acções de formação:
 Regularmente ☐ Esporadicamente ☒
11. Frequenta ou frequentou alguma formação sobre alunos com português língua não materna? Não

Parte II – Conhecimentos

Reflecta um pouco acerca dos seus conhecimentos sobre a diversidade cultural e linguística e responda às questões que se seguem.

12. Tem informações sobre Educação Intercultural e sobre Português Língua Não Materna? Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 12.1 e 12.2.

12.1. Obteve essas informações:

- | | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|
| Lei de Bases do Sistema Educativo | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Programa | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Objectivos Gerais do 1.ºCEB | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Acções de Formação | <input type="checkbox"/> |
| Livros da Especialidade | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Jornais e Revistas | <input type="checkbox"/> |
| Outros | <input type="text"/> |

12.2. O que entende por uma Educação Intercultural? Que objectivos se procuram promover?

13. Considera que a sua prática lectiva promove uma Educação Intercultural?

Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

14. A problemática da interculturalidade é assunto objecto de debate na sua escola?

Sim ☒ Não ☐

15. A interculturalidade é um valor promovido pela sua escola? Sim ☒ Não ☐

16. Conhece legislação que promova a integração escolar de alunos com português língua não materna? Sim ☒ Não ☐

17. Considera que na sua escola existe uma política de apoio às crianças com português língua não materna? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

18. A escola onde lecciona possui projectos de integração escolar das crianças com português língua não materna? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

Parte III – Representações das práticas lectivas

Reflicta um pouco sobre a sua prática lectiva.

19. Indique com uma cruz (X) as respostas que considera mais adequadas (1- nada; 2- pouco; 3- razoavelmente e 4- muito).

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Procura conhecer melhor os alunos de culturas e ou origens diferentes.			X	
Procura informar-se sobre as culturas e ou países dos alunos com português língua não materna.			X	
Contempla na sua planificação, objectivos e conteúdos que visem a integração curricular dos alunos oriundos de outros países e ou culturas.				
Considera que adapta os conteúdos curriculares às características e às necessidades individuais dos alunos com português língua não materna.				
Selecciona conteúdos e materiais com base em critérios de diversidade cultural e linguística.				
Desenvolve actividades que promovem a expressão e divulgação de diferentes origens e culturas.			X	
Incorpora informações sobre diferentes culturas e ou países.			X	
Implementa actividades/estratégias diferenciadas para alunos com português língua não materna.				
Dá oportunidade aos alunos com português língua não materna de expressarem aspectos relacionados com a sua origem, cultura e língua materna.				

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Considera que o clima de aprendizagem é respeitador da diversidade cultural e Linguística.			X	
Considera que o tempo lectivo permite implementar actividades interculturais.		X		
Considera ser um espaço propício à implementação de actividades interculturais.			X	

Parte IV – Aprendentes com português língua não materna

20. Indique com uma cruz (X) a origem dos seus alunos com português língua não materna:

- | | | |
|-------------------------|--------------------------|-------------|
| Europa (União Europeia) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Europa (Leste) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Europa (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| África (PALOP) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| África (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (do Norte) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (Hispanicos) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (Brasileiros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Ásia (China) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Ásia (Timor-Leste) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Ásia (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |

21. Tendo em conta a(s) origem(s) dos alunos cuja língua materna não é o português, indique os que considera terem mais dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa. (escolha até 3 opções)

- Europa (União Europeia) ☐
- Europa (Leste) ☒
- Europa (Outros) ☐
- África (PALOP) ☐
- África (Outros) ☐
- América (do Norte) ☐
- América (Hispanica) ☐
- América (Brasil) ☐
- Ásia (China) ☒
- Ásia (Timor-Leste) ☐
- Ásia (Outros) ☒

De acordo com a(s) opção(ões) escolhidas, indique:

21.1. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades comuns, aos alunos de diferentes origens, na aprendizagem da língua portuguesa?

Dificuldades comuns:	
Pronúncia	<input checked="" type="checkbox"/>
Vocabulário	<input checked="" type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input checked="" type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>
Outros _____	

21.2. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades específicas mais relevantes sentidas pelos alunos não nativos na aprendizagem da língua portuguesa?

Origem dos alunos:	
Dificuldades específicas:	
Pronúncia	<input checked="" type="checkbox"/>
Vocabulário	<input checked="" type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input checked="" type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>
Outros _____	

Origem dos alunos:	
Dificuldades específicas:	
Pronúncia	<input type="checkbox"/>
Vocabulário	<input type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>
Outros _____	

Origem dos alunos:	
Dificuldades específicas:	
Pronúncia	<input type="checkbox"/>
Vocabulário	<input type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>
Outros _____	

22. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna manifestam, geralmente, dificuldades de integração escolar? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 22.1.

22.1. As razões dessas dificuldades de integração escolar são: (escolha duas das opções que considera mais adequadas)

O desconhecimento do contexto histórico e cultural do país de acolhimento. ☐

O deficiente conhecimento da língua portuguesa. ☐

Dificuldades de aprendizagem. ☐

Dificuldades de relacionamento com os colegas e ou professores. ☐

Problemas socioeconómicos. ☐

Choques culturais. ☐

Diferenças religiosas. ☐

Outros _____

23. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna são bem acolhidos:

23.1. Pelos colegas de turma? Sim ☒ Não ☐

23.2. Pelos restantes alunos da escola? Sim ☒ Não ☐

23.3. Pelos professores? Sim ☒ Não ☐

Obrigada pela colaboração.

Docente C



Este questionário destina-se a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

As respostas a este questionário são essenciais e deverão fornecer elementos para um estudo de caso que permitirá desenvolver a dissertação de Mestrado em Gestão Curricular, na Universidade de Aveiro, sobre Português Língua Não Materna: representações de professores do 1.º CEB.

Esta investigação diz respeito ao apuramento dos conhecimentos de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e das representações que fazem das suas práticas lectivas relativas ao processo de ensino e de aprendizagem de crianças cujo português não é língua materna.

A confidencialidade das respostas é garantida.

Agradecemos desde já a sua colaboração, imprescindível para desenvolver este estudo de caso.

Mestranda: Sónia Pereira;

Orientadora de mestrado: Dra. Maria Helena Ançã.

Parte I – Identificação do(a) docente

1. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☒

2. Idade: < 30 anos ☒
 30 – 39 anos ☐
 40 – 49 anos ☐
 50 – 59 anos ☐
 > 60 anos ☐

3. Nacionalidade: PORTUGUESA

4. Língua materna: PORTUGUÊS

5. Alguma vez viveu no estrangeiro? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 5.1, 5.2, 5.3 e 5.4.

5.1. Onde? _____

5.2. Durante quanto tempo? _____

5.3. Por motivos: Profissionais ☐ Pessoais ☐ Turísticos ☐

Outros _____

5.4. Dê exemplos concretos, positivos ou não, dessa experiência.

6. Habilitações literárias: LICENCIATURA & CONCLUIR PÓS-GRADUAÇÃO

7. Anos de serviço:

< 5 anos ☐
 5 – 15 anos ☒
 16 – 25 anos ☐
 26 – 35 anos ☐
 > 35 anos ☐

8. Ano de escolaridade que lecciona: 3º ano
9. Número de alunos com português língua não materna no ano lectivo 2008/2009:
 alunos.
10. Frequenta acções de formação para além das acções creditadas para progressão na carreira? Sim ☒ Não ☐
- Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 10.1.
- 10.1. Frequenta as acções de formação:
 Regularmente ☒ Esporadicamente ☐
11. Frequenta ou frequentou alguma formação sobre alunos com português língua não materna? não

Parte II – Conhecimentos

Reflecta um pouco acerca dos seus conhecimentos sobre a diversidade cultural e linguística e responda às questões que se seguem.

12. Tem informações sobre Educação Intercultural e sobre Português Língua Não Materna? Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 12.1 e 12.2.

12.1. Obteve essas informações:

- | | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|
| Lei de Bases do Sistema Educativo | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Programa | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Objectivos Gerais do 1.ºCEB | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Acções de Formação | <input type="checkbox"/> |
| Livros da Especialidade | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Jornais e Revistas | <input checked="" type="checkbox"/> |

Outros pesquisas em sites da internet; contacto directo com pessoas originárias dos países, etc.

12.2. O que entende por uma Educação Intercultural? Que objectivos se procuram promover?

A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL VISA PROMOVER O CONTACTO ENTRE
ALUNOS DE DIFERENTES CULTURAS, LEVANDO-OS A APRENDER UNS COM OS
OUTROS, COM ESSAS DIFERENÇAS E SOBRETUDO LEVANDO-OS A RESPEITAR ESSAS
DIFERENÇAS PREPARANDO-OS PARA SEREM CIDADÃOS ACTIVOS COM COMPETÊNCIAS DE
INTERCULTURALIDADE

13. Considera que a sua prática lectiva promove uma Educação Intercultural?

Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

PRÁTICAS LECTIVAS DIRECCIONADAS PARA OS QUESTÕES DA INTERCULTURALIDADE,
NOMEADAMENTE PARA OS COSTUMES E TRADIÇÕES DE PORTUGAL, PAÍSES DE LESTE,
PALOP E ETNIA CIGANA; EX: PORTUGAL (JOGO DO DOMINÓ E AS SUAS POTENCIALIDADES);
PAÍSES DE LESTE (BLOCOS LÓGICOS DE DIENES); PALOP (JOGO DO OXIL) E ETNIA CIGANA
(VENDA EM FEIRAS E TROCCOS COMERCIAIS).

14. A problemática da interculturalidade é assunto objecto de debate na sua escola?

Sim ☒ Não ☐

15. A interculturalidade é um valor promovido pela sua escola? Sim ☒ Não ☐

16. Conhece legislação que promova a integração escolar de alunos com português língua não materna? Sim ☒ Não ☐

17. Considera que na sua escola existe uma política de apoio às crianças com português língua não materna? Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

OS ALUNOS COM PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA, ALÉM DE USUFRUIREM
DE UM APOIO INDIVIDUALIZADO POR PARTE DO PROFESSOR TITULAR DO TURMA,
NORMALMENTE USUFRUEM DE APOIO POR PARTE DO PROFESSOR DE
APOIO EDUCATIVO.

18. A escola onde lecciona possui projectos de integração escolar das crianças com português língua não materna? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

Parte III – Representações das práticas lectivas

Reflicta um pouco sobre a sua prática lectiva.

19. Indique com uma cruz (X) as respostas que considera mais adequadas (1- nada; 2- pouco; 3- razoavelmente e 4- muito).

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Procura conhecer melhor os alunos de culturas e ou origens diferentes.				X
Procura informar-se sobre as culturas e ou países dos alunos com português língua não materna.				X
Contempla na sua planificação, objectivos e conteúdos que visem a integração curricular dos alunos oriundos de outros países e ou culturas.				X
Considera que adapta os conteúdos curriculares às características e às necessidades individuais dos alunos com português língua não materna.				X
Selecciona conteúdos e materiais com base em critérios de diversidade cultural e linguística.				X
Desenvolve actividades que promovem a expressão e divulgação de diferentes origens e culturas.				X
Incorpora informações sobre diferentes culturas e ou países.				X
Implementa actividades/estratégias diferenciadas para alunos com português língua não materna.				X
Dá oportunidade aos alunos com português língua não materna de expressarem aspectos relacionados com a sua origem, cultura e língua materna.				X

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Considera que o clima de aprendizagem é respeitador da diversidade cultural e Linguística.				X
Considera que o tempo lectivo permite implementar actividades interculturais.			X	
Considera ser um espaço propício à implementação de actividades interculturais.				X

Parte IV – Aprendentes com português língua não materna

20. Indique com uma cruz (X) a origem dos seus alunos com português língua não materna:

- | | | |
|-------------------------|-------------------------------------|---------------------|
| Europa (União Europeia) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Europa (Leste) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Europa (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| África (PALOP) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| África (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (do Norte) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (Hispanicos) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (Brasileiros) | <input checked="" type="checkbox"/> | país: <u>BRASIL</u> |
| Ásia (China) | <input checked="" type="checkbox"/> | país: <u>CHINA</u> |
| Ásia (Timor-Leste) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Ásia (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |

21. Tendo em conta a(s) origem(s) dos alunos cuja língua materna não é o português, indique os que considera terem mais dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa. (escolha até 3 opções)

- | | |
|-------------------------|-------------------------------------|
| Europa (União Europeia) | <input type="checkbox"/> |
| Europa (Leste) | <input type="checkbox"/> |
| Europa (Outros) | <input type="checkbox"/> |
| África (PALOP) | <input type="checkbox"/> |
| África (Outros) | <input type="checkbox"/> |
| América (do Norte) | <input type="checkbox"/> |
| América (Hispanica) | <input type="checkbox"/> |
| América (Brasil) | <input type="checkbox"/> |
| Ásia (China) | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Ásia (Timor-Leste) | <input type="checkbox"/> |
| Ásia (Outros) | <input type="checkbox"/> |

De acordo com a(s) opção(ões) escolhidas, indique:

21.1. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades comuns, aos alunos de diferentes origens, na aprendizagem da língua portuguesa?

Dificuldades comuns:	
Pronúncia	<input checked="" type="checkbox"/>
Vocabulário	<input checked="" type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input checked="" type="checkbox"/>
Preposição	<input checked="" type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input checked="" type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input checked="" type="checkbox"/>
Outros _____	

21.2. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades específicas mais relevantes sentidas pelos alunos não nativos na aprendizagem da língua portuguesa?

Origem dos alunos:	CHINA
Dificuldades específicas:	
Pronúncia	<input checked="" type="checkbox"/>
Vocabulário	<input checked="" type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input checked="" type="checkbox"/>
Preposição	<input checked="" type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input checked="" type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input checked="" type="checkbox"/>
Outros	

Origem dos alunos:	BRASIL <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Dificuldades específicas:	
Pronúncia	<input checked="" type="checkbox"/>
Vocabulário	<input checked="" type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input checked="" type="checkbox"/>
Preposição	<input checked="" type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input checked="" type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input checked="" type="checkbox"/>
Outros	

Origem dos alunos:	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Dificuldades específicas:	
Pronúncia	<input type="checkbox"/>
Vocabulário	<input type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>
Outros	

22. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna manifestam, geralmente, dificuldades de integração escolar? Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 22.1.

22.1. As razões dessas dificuldades de integração escolar são: (escolha duas das opções que considera mais adequadas)

O desconhecimento do contexto histórico e cultural do país de acolhimento. ☒

O deficiente conhecimento da língua portuguesa. ☒

Dificuldades de aprendizagem. ☐

Dificuldades de relacionamento com os colegas e ou professores. ☐

Problemas socioeconómicos. ☐

Choques culturais. ☒

Diferenças religiosas. ☐

Outros _____

23. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna são bem acolhidos:

23.1. Pelos colegas de turma? Sim ☒ Não ☐

23.2. Pelos restantes alunos da escola? Sim ☒ Não ☐

23.3. Pelos professores? Sim ☒ Não ☐

Obrigada pela colaboração.

Docente D



Este questionário destina-se a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

As respostas a este questionário são essenciais e deverão fornecer elementos para um estudo de caso que permitirá desenvolver a dissertação de Mestrado em Gestão Curricular, na Universidade de Aveiro, sobre Português Língua Não Materna: representações de professores do 1.º CEB.

Esta investigação diz respeito ao apuramento dos conhecimentos de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e das representações que fazem das suas práticas lectivas relativas ao processo de ensino e de aprendizagem de crianças cujo português não é língua materna.

A confidencialidade das respostas é garantida.

Agradecemos desde já a sua colaboração, imprescindível para desenvolver este estudo de caso.

Mestranda: Sónia Pereira;

Orientadora de mestrado: Dra. Maria Helena Ançã.

Parte I – Identificação do(a) docente

1. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☒
2. Idade:

< 30 anos	<input type="checkbox"/>
30 – 39 anos	<input checked="" type="checkbox"/>
40 – 49 anos	<input type="checkbox"/>
50 – 59 anos	<input type="checkbox"/>
> 60 anos	<input type="checkbox"/>
3. Nacionalidade: Portuguesa
4. Língua materna: Português
5. Alguma vez viveu no estrangeiro? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 5.1, 5.2, 5.3 e 5.4.

5.1. Onde? _____

5.2. Durante quanto tempo? _____

5.3. Por motivos: Profissionais ☐ Pessoais ☐ Turísticos ☐

Outros _____

5.4. Dê exemplos concretos, positivos ou não, dessa experiência.

6. Habilitações literárias: licenciatura

7. Anos de serviço:

- | | |
|--------------|-------------------------------------|
| < 5 anos | <input type="checkbox"/> |
| 5 – 15 anos | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 16 – 25 anos | <input type="checkbox"/> |
| 26 – 35 anos | <input type="checkbox"/> |
| > 35 anos | <input type="checkbox"/> |

8. Ano de escolaridade que lecciona: 3.º / 4.º anos
9. Número de alunos com português língua não materna no ano lectivo 2008/2009:
 alunos.
10. Frequenta acções de formação para além das acções creditadas para progressão na carreira? Sim ☒ Não ☐
- Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 10.1.
- 10.1. Frequenta as acções de formação:
 Regularmente ☐ Esporadicamente ☒
11. Frequenta ou frequentou alguma formação sobre alunos com português língua não materna? Não

Parte II – Conhecimentos

Reflecta um pouco acerca dos seus conhecimentos sobre a diversidade cultural e linguística e responda às questões que se seguem.

12. Tem informações sobre Educação Intercultural e sobre Português Língua Não Materna? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 12.1 e 12.2.

12.1. Obteve essas informações:

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------|
| Lei de Bases do Sistema Educativo | <input type="checkbox"/> |
| Programa | <input type="checkbox"/> |
| Objectivos Gerais do 1.ºCEB | <input type="checkbox"/> |
| Acções de Formação | <input type="checkbox"/> |
| Livros da Especialidade | <input type="checkbox"/> |
| Jornais e Revistas | <input type="checkbox"/> |
| Outros | <input type="text"/> |

12.2. O que entende por uma Educação Intercultural? Que objectivos se procuram promover?

13. Considera que a sua prática lectiva promove uma Educação Intercultural?

Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

14. A problemática da interculturalidade é assunto objecto de debate na sua escola?

Sim ☒ Não ☐

15. A interculturalidade é um valor promovido pela sua escola? Sim ☒ Não ☐

16. Conhece legislação que promova a integração escolar de alunos com português língua não materna? Sim ☐ Não ☒

17. Considera que na sua escola existe uma política de apoio às crianças com português língua não materna? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

18. A escola onde lecciona possui projectos de integração escolar das crianças com português língua não materna? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

Parte III – Representações das práticas lectivas

Reflicta um pouco sobre a sua prática lectiva.

19. Indique com uma cruz (X) as respostas que considera mais adequadas (1- nada; 2- pouco; 3- razoavelmente e 4- muito). *

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Procura conhecer melhor os alunos de culturas e ou origens diferentes.				X
Procura informar-se sobre as culturas e ou países dos alunos com português língua não materna.				X
Contempla na sua planificação, objectivos e conteúdos que visem a integração curricular dos alunos oriundos de outros países e ou culturas.			X	
Considera que adapta os conteúdos curriculares às características e às necessidades individuais dos alunos com português língua não materna.			X	
Selecciona conteúdos e materiais com base em critérios de diversidade cultural e linguística.			X	
Desenvolve actividades que promovem a expressão e divulgação de diferentes origens e culturas.		X		
Incorpora informações sobre diferentes culturas e ou países.		X		
Implementa actividades/estratégias diferenciadas para alunos com português língua não materna.			X	
Dá oportunidade aos alunos com português língua não materna de expressarem aspectos relacionados com a sua origem, cultura e língua materna.				X



* Estas Respostas foram dadas uma vez que já tive alunos em anos anteriores de língua com português língua não materna.

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Considera que o clima de aprendizagem é respeitador da diversidade cultural e Linguística.				X
Considera que o tempo lectivo permite implementar actividades interculturais.			X	
Considera ser um espaço propício à implementação de actividades interculturais.				X

Parte IV – Aprendentes com português língua não materna

20. Indique com uma cruz (X) a origem dos seus alunos com português língua não materna:

- Europa (União Europeia) ☐ país: _____
- Europa (Leste) ☐ país: _____
- Europa (Outros) ☐ país: _____
- África (PALOP) ☐ país: _____
- África (Outros) ☐ país: _____
- América (do Norte) ☐ país: _____
- América (Hispanicos) ☐ país: _____
- América (Brasileiros) ☐ país: _____
- Ásia (China) ☐ país: _____
- Ásia (Timor-Leste) ☐ país: _____
- Ásia (Outros) ☐ país: _____

No ano lectivo 2008/2009 nenhum.

No ano lectivo 2005/2006 - Cabo verde, Guiné - ~~Os~~ alunos vinham a falar creolo.

21. Tendo em conta a(s) origem(s) dos alunos cuja língua materna não é o português, indique os que considera terem mais dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa. (escolha até 3 opções)

- Europa (União Europeia) ☐
- Europa (Leste) ☐
- Europa (Outros) ☐
- África (PALOP) ☐
- África (Outros) ☐
- América (do Norte) ☐
- América (Hispanica) ☐
- América (Brasil) ☐
- Ásia (China) ☐
- Ásia (Timor-Leste) ☐
- Ásia (Outros) ☐

De acordo com a(s) opção(ões) escolhidas, indique:

21.1. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades comuns, aos alunos de diferentes origens, na aprendizagem da língua portuguesa?

Dificuldades comuns:	
Pronúncia	<input type="checkbox"/>
Vocabulário	<input checked="" type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input checked="" type="checkbox"/>
Preposição	<input checked="" type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input checked="" type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input checked="" type="checkbox"/>
Outros _____	

21.2. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades específicas mais relevantes sentidas pelos alunos não nativos na aprendizagem da língua portuguesa?

Origem dos alunos:	
Dificuldades específicas:	
Pronúncia	<input type="checkbox"/>
Vocabulário	<input type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>
Outros _____	

Origem dos alunos:	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Dificuldades específicas:	
Pronúncia	<input type="checkbox"/>
Vocabulário	<input type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	
Flexão verbal	
Outros _____	

Origem dos alunos:	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Dificuldades específicas:	
Pronúncia	<input type="checkbox"/>
Vocabulário	<input type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	
Flexão verbal	
Outros _____	

22. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna manifestam, geralmente, dificuldades de integração escolar? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 22.1.

22.1. As razões dessas dificuldades de integração escolar são: (escolha duas das opções que considera mais adequadas)

O desconhecimento do contexto histórico e cultural do país de acolhimento. ☐

O deficiente conhecimento da língua portuguesa. ☐

Dificuldades de aprendizagem. ☐

Dificuldades de relacionamento com os colegas e ou professores. ☐

Problemas socioeconómicos. ☐

Choques culturais. ☐

Diferenças religiosas. ☐

Outros _____

23. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna são bem acolhidos:

23.1. Pelos colegas de turma? Sim ☒ Não ☐

23.2. Pelos restantes alunos da escola? Sim ☒ Não ☐

23.3. Pelos professores? Sim ☒ Não ☐

Obrigada pela colaboração.

Docente E



Este questionário destina-se a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

As respostas a este questionário são essenciais e deverão fornecer elementos para um estudo de caso que permitirá desenvolver a dissertação de Mestrado em Gestão Curricular, na Universidade de Aveiro, sobre Português Língua Não Materna: representações de professores do 1.º CEB.

Esta investigação diz respeito ao apuramento dos conhecimentos de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e das representações que fazem das suas práticas lectivas relativas ao processo de ensino e de aprendizagem de crianças cujo português não é língua materna.

A confidencialidade das respostas é garantida.

Agradecemos desde já a sua colaboração, imprescindível para desenvolver este estudo de caso.

Mestranda: Sónia Pereira;

Orientadora de mestrado: Dra. Maria Helena Ançã.

Parte I – Identificação do(a) docente

1. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☒
2. Idade:
 < 30 anos ☒
 30 – 39 anos ☒
 40 – 49 anos ☐
 50 – 59 anos ☐
 > 60 anos ☐
3. Nacionalidade: Portuguesa
4. Língua materna: Português
5. Alguma vez viveu no estrangeiro? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 5.1, 5.2, 5.3 e 5.4.

5.1. Onde? _____

5.2. Durante quanto tempo? _____

5.3. Por motivos: Profissionais ☐ Pessoais ☐ Turísticos ☐


Outros _____

5.4. Dê exemplos concretos, positivos ou não, dessa experiência.

6. Habilitações literárias: Licenciatura

7. Anos de serviço:

- < 5 anos ☐
 5 – 15 anos ☒
 16 – 25 anos ☐
 26 – 35 anos ☐
 > 35 anos ☐

8. Ano de escolaridade que lecciona: 3º e 4º
9. Número de alunos com português língua não materna no ano lectivo 2008/2009:
 alunos.
10. Frequenta acções de formação para além das acções creditadas para progressão na carreira? Sim ☒ Não ☐
- Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 10.1.
- 10.1. Frequenta as acções de formação:
Regularmente ☐ Esporadicamente ☒
11. Frequenta ou frequentou alguma formação sobre alunos com português língua não materna? Não

Parte II – Conhecimentos

Reflecta um pouco acerca dos seus conhecimentos sobre a diversidade cultural e linguística e responda às questões que se seguem.

12. Tem informações sobre Educação Intercultural e sobre Português Língua Não Materna? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 12.1 e 12.2.

- 12.1. Obteve essas informações:

Lei de Bases do Sistema Educativo ☐

Programa

Objectivos Gerais do 1.ºCEB

Acções de Formação

Livros da Especialidade

Jornais e Revistas

Outros _____

12.2. O que entende por uma Educação Intercultural? Que objectivos se procuram promover?

13. Considera que a sua prática lectiva promove uma Educação Intercultural?

Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

14. A problemática da interculturalidade é assunto objecto de debate na sua escola?

Sim ☐ Não ☒

15. A interculturalidade é um valor promovido pela sua escola? Sim ☒ Não ☐

16. Conhece legislação que promova a integração escolar de alunos com português língua não materna? Sim ☒ Não ☐

17. Considera que na sua escola existe uma política de apoio às crianças com português língua não materna? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

18. A escola onde lecciona possui projectos de integração escolar das crianças com português língua não materna? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

Parte III – Representações das práticas lectivas

Reflicta um pouco sobre a sua prática lectiva.

19. Indique com uma cruz (X) as respostas que considera mais adequadas (1- nada; 2- pouco; 3- razoavelmente e 4- muito).

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Procura conhecer melhor os alunos de culturas e ou origens diferentes.			X	
Procura informar-se sobre as culturas e ou países dos alunos com português língua não materna.			X	
Contempla na sua planificação, objectivos e conteúdos que visem a integração curricular dos alunos oriundos de outros países e ou culturas.				X
Considera que adapta os conteúdos curriculares às características e às necessidades individuais dos alunos com português língua não materna.			X	X
Selecciona conteúdos e materiais com base em critérios de diversidade cultural e linguística.			X	
Desenvolve actividades que promovem a expressão e divulgação de diferentes origens e culturas.		X		
Incorpora informações sobre diferentes culturas e ou países.			X	
Implementa actividades/estratégias diferenciadas para alunos com português língua não materna.				X
Dá oportunidade aos alunos com português língua não materna de expressarem aspectos relacionados com a sua origem, cultura e língua materna.			X	

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Considera que o clima de aprendizagem é respeitador da diversidade cultural e Linguística.		X		
Considera que o tempo lectivo permite implementar actividades interculturais.		X		
Considera ser um espaço propício à implementação de actividades interculturais.			X	

Parte IV – Aprendentes com português língua não materna

20. Indique com uma cruz (X) a origem dos seus alunos com português língua não materna:

- | | | |
|-------------------------|-------------------------------------|----------------------|
| Europa (União Europeia) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Europa (Leste) | <input checked="" type="checkbox"/> | país: <u>Ucrânia</u> |
| Europa (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| África (PALOP) | <input checked="" type="checkbox"/> | país: <u>Angola</u> |
| África (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (do Norte) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (Hispanicos) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (Brasileiros) | <input checked="" type="checkbox"/> | país: <u>Brasil</u> |
| Ásia (China) | <input checked="" type="checkbox"/> | país: <u>China</u> |
| Ásia (Timor-Leste) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Ásia (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |

21. Tendo em conta a(s) origem(s) dos alunos cuja língua materna não é o português, indique os que considera terem mais dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa. (escolha até 3 opções)

- Europa (União Europeia) ☐
- Europa (Leste) ☒
- Europa (Outros) ☐
- África (PALOP) ☐
- África (Outros) ☐
- América (do Norte) ☐
- América (Hispanica) ☐
- América (Brasil) ☒
- Ásia (China) ☐
- Ásia (Timor-Leste) ☐
- Ásia (Outros) ☐

De acordo com a(s) opção(ões) escolhidas, indique:

21.1. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades comuns, aos alunos de diferentes origens, na aprendizagem da língua portuguesa?

Dificuldades comuns:	
Pronúncia	<input checked="" type="checkbox"/>
Vocabulário	<input checked="" type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input checked="" type="checkbox"/>
Preposição	<input checked="" type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input checked="" type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input checked="" type="checkbox"/>
Outros _____	

21.2. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades específicas mais relevantes sentidas pelos alunos não nativos na aprendizagem da língua portuguesa?

Origem dos alunos:	Ucrânia	
Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input checked="" type="checkbox"/>	
Vocabulário	<input checked="" type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	<input checked="" type="checkbox"/>	
Preposição	<input checked="" type="checkbox"/>	
Flexão nominal	<input checked="" type="checkbox"/>	
Flexão verbal	<input checked="" type="checkbox"/>	
Outros		

Origem dos alunos:	<input type="checkbox"/>	Angola / China
<input type="checkbox"/> Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input type="checkbox"/>	
Vocabulário	<input type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>	
Preposição	<input type="checkbox"/>	
Flexão nominal		
Flexão verbal		
Outros	Nenhuma	

Origem dos alunos:	<input type="checkbox"/>	Brasil
<input type="checkbox"/> Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input type="checkbox"/>	
Vocabulário	→ <input checked="" type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	→ <input checked="" type="checkbox"/>	
Preposição	<input type="checkbox"/>	
Flexão nominal		
Flexão verbal		
Outros		

22. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna manifestam, geralmente, dificuldades de integração escolar? Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 22.1.

22.1. As razões dessas dificuldades de integração escolar são: (escolha duas das opções que considera mais adequadas)

O desconhecimento do contexto histórico e cultural do país de acolhimento. ☒

O deficiente conhecimento da língua portuguesa. ☒

Dificuldades de aprendizagem. ☐

Dificuldades de relacionamento com os colegas e ou professores. ☐

Problemas socioeconómicos. ☐

Choques culturais. ☐

Diferenças religiosas. ☐

Outros _____

23. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna são bem acolhidos:

23.1. Pelos colegas de turma? Sim ☒ Não ☐

23.2. Pelos restantes alunos da escola? Sim ☒ Não ☐

23.3. Pelos professores? Sim ☒ Não ☐

Obrigada pela colaboração.

Docente F



Este questionário destina-se a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

As respostas a este questionário são essenciais e deverão fornecer elementos para um estudo de caso que permitirá desenvolver a dissertação de Mestrado em Gestão Curricular, na Universidade de Aveiro, sobre Português Língua Não Materna: representações de professores do 1.º CEB.

Esta investigação diz respeito ao apuramento dos conhecimentos de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e das representações que fazem das suas práticas lectivas relativas ao processo de ensino e de aprendizagem de crianças cujo português não é língua materna.

A confidencialidade das respostas é garantida.

Agradecemos desde já a sua colaboração, imprescindível para desenvolver este estudo de caso.

Mestranda: Sónia Pereira;

Orientadora de mestrado: Dra. Maria Helena Ançã.

Parte I – Identificação do(a) docente

1. Sexo: Masculino ☒ Feminino ☐

2. Idade:
 < 30 anos ☐
 30 – 39 anos ☐
 40 – 49 anos ☒
 50 – 59 anos ☐
 > 60 anos ☐

3. Nacionalidade: PORTUGUESA

4. Língua materna: PORTUGUÊS

5. Alguma vez viveu no estrangeiro? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 5.1, 5.2, 5.3 e 5.4.

5.1. Onde? —

5.2. Durante quanto tempo? —

5.3. Por motivos: Profissionais ☐ Pessoais ☐ Turísticos ☐

Outros —

5.4. Dê exemplos concretos, positivos ou não, dessa experiência.

—

—

6. Habilitações literárias: MAESTRIADO PRIMÁRIO + CESE ANIMAÇÃO COMUNITÁRIA E EDUCAÇÃO DE ADULTOS.

7. Anos de serviço:

< 5 anos ☐
 5 – 15 anos ☐
 16 – 25 anos ☒
 26 – 35 anos ☐
 > 35 anos ☐

8. Ano de escolaridade que lecciona: 3º
9. Número de alunos com português língua não materna no ano lectivo 2008/2009:
☒ alunos.
10. Frequenta acções de formação para além das acções creditadas para progressão na carreira? Sim ☒ Não ☐
- Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 10.1.
- 10.1. Frequenta as acções de formação:
 Regularmente ☐ Esporadicamente ☒
11. Frequenta ou frequentou alguma formação sobre alunos com português língua não materna? NÃO

Parte II – Conhecimentos

Reflecta um pouco acerca dos seus conhecimentos sobre a diversidade cultural e linguística e responda às questões que se seguem.

12. Tem informações sobre Educação Intercultural e sobre Português Língua Não Materna? Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 12.1 e 12.2.

12.1. Obteve essas informações:

- | | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|
| Lei de Bases do Sistema Educativo | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Programa | <input type="checkbox"/> |
| Objectivos Gerais do 1.ºCEB | <input type="checkbox"/> |
| Acções de Formação | <input type="checkbox"/> |
| Livros da Especialidade | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Jornais e Revistas | <input type="checkbox"/> |
| Outros | <u>SEMINÁRIOS</u> |

12.2. O que entende por uma Educação Intercultural? Que objectivos se procuram promover?

PROCURAM PROMOVER A IDENTIDADE DE CADA CULTURA,
QUE SEJAM RESPEITADAS NA SUA DIVERSIDADE

13. Considera que a sua prática lectiva promove uma Educação Intercultural?

Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

CHAMANDO A ATENÇÃO PARA DIFERENTES COSTUMES
EXISTENTES E PROMOVENDO A SUA PRÁTICA

14. A problemática da interculturalidade é assunto objecto de debate na sua escola?

Sim ☐ Não ☒

15. A interculturalidade é um valor promovido pela sua escola? Sim ☒ Não ☐

16. Conhece legislação que promova a integração escolar de alunos com português língua não materna? Sim ☐ Não ☒

17. Considera que na sua escola existe uma política de apoio às crianças com português língua não materna? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

18. A escola onde lecciona possui projectos de integração escolar das crianças com português língua não materna? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

Parte III – Representações das práticas lectivas

Reflecta um pouco sobre a sua prática lectiva.

19. Indique com uma cruz (X) as respostas que considera mais adequadas (1- nada; 2- pouco; 3- razoavelmente e 4- muito).

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Procura conhecer melhor os alunos de culturas e ou origens diferentes.				X
Procura informar-se sobre as culturas e ou países dos alunos com português língua não materna.			X	
Contempla na sua planificação, objectivos e conteúdos que visem a integração curricular dos alunos oriundos de outros países e ou culturas.		X		
Considera que adapta os conteúdos curriculares às características e às necessidades individuais dos alunos com português língua não materna.			X	
Selecciona conteúdos e materiais com base em critérios de diversidade cultural e linguística.		X		
Desenvolve actividades que promovem a expressão e divulgação de diferentes origens e culturas.			X	
Incorpora informações sobre diferentes culturas e ou países.			X	
Implementa actividades/estratégias diferenciadas para alunos com português língua não materna.	X			
Dá oportunidade aos alunos com português língua não materna de expressarem aspectos relacionados com a sua origem, cultura e língua materna.	X			

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Considera que o clima de aprendizagem é respeitador da diversidade cultural e Linguística.			X	
Considera que o tempo lectivo permite implementar actividades interculturais.		X		
Considera ser um espaço propício à implementação de actividades interculturais.		'	X	

Parte IV – Aprendentes com português língua não materna

20. Indique com uma cruz (X) a origem dos seus alunos com português língua não materna:

- | | | |
|-------------------------|--------------------------|-------------|
| Europa (União Europeia) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Europa (Leste) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Europa (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| África (PALOP) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| África (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (do Norte) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (Hispanicos) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (Brasileiros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Ásia (China) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Ásia (Timor-Leste) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Ásia (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |

NÃO EXISTEM

21. Tendo em conta a(s) origem(s) dos alunos cuja língua materna não é o português, indique os que considera terem mais dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa. (escolha até 3 opções)

- Europa (União Europeia) ☐
- Europa (Leste) ☐
- Europa (Outros) ☐
- África (PALOP) ☐
- África (Outros) ☐
- América (do Norte) ☐
- América (Hispanica) ☐
- América (Brasil) ☐
- Ásia (China) ☒
- Ásia (Timor-Leste) ☐
- Ásia (Outros) ☐

De acordo com a(s) opção(ões) escolhidas, indique:

21.1. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades comuns, aos alunos de diferentes origens, na aprendizagem da língua portuguesa?

Dificuldades comuns:	
Pronúncia	<input type="checkbox"/>
Vocabulário	<input checked="" type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input checked="" type="checkbox"/>
Outros _____	

21.2. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades específicas mais relevantes sentidas pelos alunos não nativos na aprendizagem da língua portuguesa?

Origem dos alunos:		
Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input type="checkbox"/>	
Vocabulário	<input type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	<input checked="" type="checkbox"/>	
Preposição	<input type="checkbox"/>	
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>	
Flexão verbal	<input checked="" type="checkbox"/>	
Outros		

Origem dos alunos:		
Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input type="checkbox"/>	
Vocabulário	<input type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>	
Preposição	<input type="checkbox"/>	
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>	
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>	
Outros		

Origem dos alunos:		
Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input type="checkbox"/>	
Vocabulário	<input type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>	
Preposição	<input type="checkbox"/>	
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>	
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>	
Outros		

22. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna manifestam, geralmente, dificuldades de integração escolar? Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 22.1.

22.1. As razões dessas dificuldades de integração escolar são: (escolha duas das opções que considera mais adequadas)

O desconhecimento do contexto histórico e cultural do país de acolhimento. ☒

O deficiente conhecimento da língua portuguesa. ☐

Dificuldades de aprendizagem. ☐

Dificuldades de relacionamento com os colegas e ou professores. ☐

Problemas socioeconómicos. ☐

Choques culturais. ☒

Diferenças religiosas. ☐

Outros _____

23. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna são bem acolhidos:

23.1. Pelos colegas de turma? Sim ☒ Não ☐

23.2. Pelos restantes alunos da escola? Sim ☒ Não ☐

23.3. Pelos professores? Sim ☒ Não ☐

Obrigada pela colaboração.

Docente G



Este questionário destina-se a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

As respostas a este questionário são essenciais e deverão fornecer elementos para um estudo de caso que permitirá desenvolver a dissertação de Mestrado em Gestão Curricular, na Universidade de Aveiro, sobre Português Língua Não Materna: representações de professores do 1.º CEB.

Esta investigação diz respeito ao apuramento dos conhecimentos de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e das representações que fazem das suas práticas lectivas relativas ao processo de ensino e de aprendizagem de crianças cujo português não é língua materna.

A confidencialidade das respostas é garantida.

Agradecemos desde já a sua colaboração, imprescindível para desenvolver este estudo de caso.

Mestranda: Sónia Pereira;

Orientadora de mestrado: Dra. Maria Helena Ançã.

Parte I – Identificação do(a) docente

1. Sexo: Masculino ☒ Feminino ☐
2. Idade:

< 30 anos	<input type="checkbox"/>
30 – 39 anos	<input type="checkbox"/>
40 – 49 anos	<input checked="" type="checkbox"/>
50 – 59 anos	<input type="checkbox"/>
> 60 anos	<input type="checkbox"/>
3. Nacionalidade: Portuguesa
4. Língua materna: Portuguesa
5. Alguma vez viveu no estrangeiro? Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 5.1, 5.2, 5.3 e 5.4.

- 5.1. Onde? Angola
- 5.2. Durante quanto tempo? 11 anos
- 5.3. Por motivos: Profissionais ☐ Pessoais ☒ Turísticos ☐
 Outros _____
- 5.4. Dê exemplos concretos, positivos ou não, dessa experiência.

6. Habilitações literárias: Licenciatura

7. Anos de serviço:

< 5 anos	<input type="checkbox"/>
5 – 15 anos	<input checked="" type="checkbox"/>
16 – 25 anos	<input type="checkbox"/>
26 – 35 anos	<input type="checkbox"/>
> 35 anos	<input type="checkbox"/>

8. Ano de escolaridade que lecciona: 1.º ano
9. Número de alunos com português língua não materna no ano lectivo 2008/2009:
 alunos.
10. Frequenta acções de formação para além das acções creditadas para progressão na carreira? Sim ☒ Não ☐
- Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 10.1.
- 10.1. Frequenta as acções de formação:
 Regularmente ☒ Esporadicamente ☐
11. Frequenta ou frequentou alguma formação sobre alunos com português língua não materna? Não *como*

Parte II – Conhecimentos

Reflecta um pouco acerca dos seus conhecimentos sobre a diversidade cultural e linguística e responda às questões que se seguem.

12. Tem informações sobre Educação Intercultural e sobre Português Língua Não Materna? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 12.1 e 12.2.

12.1. Obteve essas informações:

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------|
| Lei de Bases do Sistema Educativo | <input type="checkbox"/> |
| Programa | <input type="checkbox"/> |
| Objectivos Gerais do 1.ºCEB | <input type="checkbox"/> |
| Acções de Formação | <input type="checkbox"/> |
| Livros da Especialidade | <input type="checkbox"/> |
| Jornais e Revistas | <input type="checkbox"/> |
| Outros | <input type="text"/> |

12.2. O que entende por uma Educação Intercultural? Que objectivos se procuram promover?

13. Considera que a sua prática lectiva promove uma Educação Intercultural?

Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

Dado o ano de escolaridade as situações de interculturalidade situam-se ao nível da exposição de vivências.

14. A problemática da interculturalidade é assunto objecto de debate na sua escola?

Sim ☒ Não ☐

15. A interculturalidade é um valor promovido pela sua escola? Sim ☒ Não ☐

16. Conhece legislação que promova a integração escolar de alunos com português língua não materna? Sim ☐ Não ☒

17. Considera que na sua escola existe uma política de apoio às crianças com português língua não materna? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

18. A escola onde lecciona possui projectos de integração escolar das crianças com português língua não materna? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

Parte III – Representações das práticas lectivas

Reflicta um pouco sobre a sua prática lectiva.

19. Indique com uma cruz (X) as respostas que considera mais adequadas (1- nada; 2- pouco; 3- razoavelmente e 4- muito).

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Procura conhecer melhor os alunos de culturas e ou origens diferentes.				X
Procura informar-se sobre as culturas e ou países dos alunos com português língua não materna.				X
Contempla na sua planificação, objectivos e conteúdos que visem a integração curricular dos alunos oriundos de outros países e ou culturas.			X	
Considera que adapta os conteúdos curriculares às características e às necessidades individuais dos alunos com português língua não materna.				X
Selecciona conteúdos e materiais com base em critérios de diversidade cultural e linguística.			X	
Desenvolve actividades que promovem a expressão e divulgação de diferentes origens e culturas.			X	
Incorpora informações sobre diferentes culturas e ou países.				X
Implementa actividades/estratégias diferenciadas para alunos com português língua não materna.				X
Dá oportunidade aos alunos com português língua não materna de expressarem aspectos relacionados com a sua origem, cultura e língua materna.				X

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Considera que o clima de aprendizagem é respeitador da diversidade cultural e Linguística.				X
Considera que o tempo lectivo permite implementar actividades interculturais.				✓
Considera ser um espaço propício à implementação de actividades interculturais.				X

Parte IV – Aprendentes com português língua não materna

20. Indique com uma cruz (X) a origem dos seus alunos com português língua não materna:

- Europa (União Europeia) ☐ país: _____
- Europa (Leste) ☐ país: _____
- Europa (Outros) ☐ país: _____
- África (PALOP) ☒ país: Calvo Verde
- África (Outros) ☐ país: _____
- América (do Norte) ☐ país: _____
- América (Hispanicos) ☐ país: _____
- América (Brasileiros) ??? ☐ país: _____
- Ásia (China) ☐ país: _____
- Ásia (Timor-Leste) ☐ país: _____
- Ásia (Outros) ☐ país: _____

21. Tendo em conta a(s) origem(s) dos alunos cuja língua materna não é o português, indique os que considera terem mais dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa. (escolha até 3 opções)

- Europa (União Europeia) ☐
- Europa (Leste) ☐
- Europa (Outros) ☐
- África (PALOP) ☐
- África (Outros) ☒
- América (do Norte) ☐
- América (Hispanica) ☐
- América (Brasil) ☐
- Ásia (China) ☐
- Ásia (Timor-Leste) ☐
- Ásia (Outros) ☐

De acordo com a(s) opção(ões) escolhidas, indique:

21.1. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades comuns, aos alunos de diferentes origens, na aprendizagem da língua portuguesa?

Dificuldades comuns:	
Pronúncia	<input type="checkbox"/>
Vocabulário	<input type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input checked="" type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input checked="" type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input checked="" type="checkbox"/>
Outros _____	

21.2. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades específicas mais relevantes sentidas pelos alunos não nativos na aprendizagem da língua portuguesa?

Origem dos alunos:	<i>Cabo Verde</i>
Dificuldades específicas:	
Pronúncia	<input type="checkbox"/>
Vocabulário	<input type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input checked="" type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input checked="" type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input checked="" type="checkbox"/>
Outros	

Origem dos alunos:	<input type="checkbox"/> <i>Cabo Verde</i>
<input type="checkbox"/> Dificuldades específicas:	
Pronúncia	<input type="checkbox"/>
Vocabulário	<input type="checkbox"/>
Estrutura da frase <i>x</i>	<input checked="" type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal <i>x</i>	
Flexão verbal <i>x</i>	
Outros	

Origem dos alunos:	<input type="checkbox"/> <i>Cabo Verde</i>
<input type="checkbox"/> Dificuldades específicas:	
Pronúncia	<input type="checkbox"/>
Vocabulário	<input type="checkbox"/>
Estrutura da frase <i>x</i>	<input type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal <i>x</i>	
Flexão verbal <i>x</i>	
Outros	

22. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna manifestam, geralmente, dificuldades de integração escolar? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 22.1.

22.1. As razões dessas dificuldades de integração escolar são: (escolha duas das opções que considera mais adequadas)

O desconhecimento do contexto histórico e cultural do país de acolhimento. ☐

O deficiente conhecimento da língua portuguesa. ☐

Dificuldades de aprendizagem. ☐

Dificuldades de relacionamento com os colegas e ou professores. ☐

Problemas socioeconómicos. ☐

Choques culturais. ☐

Diferenças religiosas. ☐

Outros _____

23. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna são bem acolhidos:

23.1. Pelos colegas de turma? Sim ☒ Não ☐

23.2. Pelos restantes alunos da escola? Sim ☒ Não ☐

23.3. Pelos professores? Sim ☒ Não ☐

Obrigada pela colaboração.

Docente H



Este questionário destina-se a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

As respostas a este questionário são essenciais e deverão fornecer elementos para um estudo de caso que permitirá desenvolver a dissertação de Mestrado em Gestão Curricular, na Universidade de Aveiro, sobre Português Língua Não Materna: representações de professores do 1.º CEB.

Esta investigação diz respeito ao apuramento dos conhecimentos de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e das representações que fazem das suas práticas lectivas relativas ao processo de ensino e de aprendizagem de crianças cujo português não é língua materna.

A confidencialidade das respostas é garantida.

Agradecemos desde já a sua colaboração, imprescindível para desenvolver este estudo de caso.

Mestranda: Sónia Pereira;

Orientadora de mestrado: Dra. Maria Helena Ançã.

Parte I – Identificação do(a) docente

1. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☒
2. Idade:

< 30 anos	<input type="checkbox"/>
30 – 39 anos	<input type="checkbox"/>
40 – 49 anos	<input type="checkbox"/>
50 – 59 anos	<input checked="" type="checkbox"/>
> 60 anos	<input type="checkbox"/>
3. Nacionalidade: Portuguesa
4. Língua materna: Portuguesa
5. Alguma vez viveu no estrangeiro? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 5.1, 5.2, 5.3 e 5.4.

- 5.1. Onde? _____
- 5.2. Durante quanto tempo? _____
- 5.3. Por motivos: Profissionais ☐ Pessoais ☐ Turísticos ☐
 Outros _____
- 5.4. Dê exemplos concretos, positivos ou não, dessa experiência.

6. Habilitações literárias: Licenciatura

7. Anos de serviço:

< 5 anos	<input type="checkbox"/>
5 – 15 anos	<input type="checkbox"/>
16 – 25 anos	<input type="checkbox"/>
26 – 35 anos	<input checked="" type="checkbox"/>
> 35 anos	<input type="checkbox"/>

8. Ano de escolaridade que lecciona: 4º
9. Número de alunos com português língua não materna no ano lectivo 2008/2009:
 alunos.
10. Frequenta acções de formação para além das acções creditadas para progressão na carreira? Sim ☒ Não ☐
- Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 10.1.
- 10.1. Frequenta as acções de formação:
 Regularmente ☒ Esporadicamente ☐
11. Frequenta ou frequentou alguma formação sobre alunos com português língua não materna? Não

Parte II – Conhecimentos

Reflecta um pouco acerca dos seus conhecimentos sobre a diversidade cultural e linguística e responda às questões que se seguem.

12. Tem informações sobre Educação Intercultural e sobre Português Língua Não Materna? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 12.1 e 12.2.

12.1. Obteve essas informações:

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------|
| Lei de Bases do Sistema Educativo | <input type="checkbox"/> |
| Programa | <input type="checkbox"/> |
| Objectivos Gerais do 1.ºCEB | <input type="checkbox"/> |
| Acções de Formação | <input type="checkbox"/> |
| Livros da Especialidade | <input type="checkbox"/> |
| Jornais e Revistas | <input type="checkbox"/> |
| Outros | <input type="text"/> |

12.2. O que entende por uma Educação Intercultural? Que objectivos se procuram promover?

DESENVOLVER AS COMPETÊNCIAS, ADAPTAÇÃO AO MEIO
E À CULTURA DO PAÍS DE ACOLHIMENTO, TROCA DE
EXPERIÊNCIAS E DE SABEDORES.

13. Considera que a sua prática lectiva promove uma Educação Intercultural?

Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

TROCA DE EXPERIÊNCIAS E DE VIVÊNCIAS EM CONTEXTOS
DIFERENTES

14. A problemática da interculturalidade é assunto objecto de debate na sua escola?

Sim ☒ Não ☐

15. A interculturalidade é um valor promovido pela sua escola? Sim ☒ Não ☐

16. Conhece legislação que promova a integração escolar de alunos com português
língua não materna? Sim ☐ Não ☒

17. Considera que na sua escola existe uma política de apoio às crianças com
português língua não materna? Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

SÃO INTEGRADAS NORMALMENTE NAS TURMAS

18. A escola onde lecciona possui projectos de integração escolar das crianças com português língua não materna? Sim ☐ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

Parte III – Representações das práticas lectivas

Reflecta um pouco sobre a sua prática lectiva.

19. Indique com uma cruz (X) as respostas que considera mais adequadas (1- nada; 2- pouco; 3- razoavelmente e 4- muito).

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Procura conhecer melhor os alunos de culturas e ou origens diferentes.				X
Procura informar-se sobre as culturas e ou países dos alunos com português língua não materna.				X
Contempla na sua planificação, objectivos e conteúdos que visem a integração curricular dos alunos oriundos de outros países e ou culturas.				X
Considera que adapta os conteúdos curriculares às características e às necessidades individuais dos alunos com português língua não materna.			X	
Selecciona conteúdos e materiais com base em critérios de diversidade cultural e linguística.				X
Desenvolve actividades que promovem a expressão e divulgação de diferentes origens e culturas.				X
Incorpora informações sobre diferentes culturas e ou países.				X
Implementa actividades/estratégias diferenciadas para alunos com português língua não materna.			X	
Dá oportunidade aos alunos com português língua não materna de expressarem aspectos relacionados com a sua origem, cultura e língua materna.				X

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Considera que o clima de aprendizagem é respeitador da diversidade cultural e Linguística.				X
Considera que o tempo lectivo permite implementar actividades interculturais.			X	
Considera ser um espaço propício à implementação de actividades interculturais.				X

Parte IV – Aprendentes com português língua não materna

20. Indique com uma cruz (X) a origem dos seus alunos com português língua não materna:

- | | | |
|-------------------------|-------------------------------------|----------------------|
| Europa (União Europeia) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Europa (Leste) | <input checked="" type="checkbox"/> | país: <u>Ucrânia</u> |
| Europa (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| África (PALOP) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| África (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (do Norte) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (Hispanicos) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (Brasileiros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Ásia (China) | <input checked="" type="checkbox"/> | país: <u>CHINA</u> |
| Ásia (Timor-Leste) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Ásia (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |

21. Tendo em conta a(s) origem(s) dos alunos cuja língua materna não é o português, indique os que considera terem mais dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa. (escolha até 3 opções)

- Europa (União Europeia) ☐
- Europa (Leste) ☐
- Europa (Outros) ☐
- África (PALOP) ☐
- África (Outros) ☐
- América (do Norte) ☐
- América (Hispanica) ☐
- América (Brasil) ☐
- Ásia (China) ☒
- Ásia (Timor-Leste) ☐
- Ásia (Outros) ☐

De acordo com a(s) opção(ões) escolhidas, indique:

21.1. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades comuns, aos alunos de diferentes origens, na aprendizagem da língua portuguesa?

Dificuldades comuns:	
Pronúncia	<input type="checkbox"/>
Vocabulário	<input checked="" type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input checked="" type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>
Outros _____	

21.2. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades específicas mais relevantes sentidas pelos alunos não nativos na aprendizagem da língua portuguesa?

Origem dos alunos:	UCRÂNIA	
Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input type="checkbox"/>	
Vocabulário	<input checked="" type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	<input checked="" type="checkbox"/>	
Preposição	<input type="checkbox"/>	
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>	
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>	
Outros		

Origem dos alunos:	CHINA	
Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input type="checkbox"/>	
Vocabulário	<input checked="" type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	<input checked="" type="checkbox"/>	
Preposição	<input type="checkbox"/>	
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>	
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>	
Outros		

Origem dos alunos:		
Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input type="checkbox"/>	
Vocabulário	<input type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>	
Preposição	<input type="checkbox"/>	
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>	
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>	
Outros		

22. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna manifestam, geralmente, dificuldades de integração escolar? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 22.1.

22.1. As razões dessas dificuldades de integração escolar são: (escolha duas das opções que considera mais adequadas)

O desconhecimento do contexto histórico e cultural do país de acolhimento. ☐

O deficiente conhecimento da língua portuguesa. ☐

Dificuldades de aprendizagem. ☐

Dificuldades de relacionamento com os colegas e ou professores. ☐

Problemas socioeconómicos. ☐

Choques culturais. ☐

Diferenças religiosas. ☐

Outros _____

23. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna são bem acolhidos:

23.1. Pelos colegas de turma? Sim ☒ Não ☐

23.2. Pelos restantes alunos da escola? Sim ☒ Não ☐

23.3. Pelos professores? Sim ☒ Não ☐

Obrigada pela colaboração.

Docente I



Este questionário destina-se a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

As respostas a este questionário são essenciais e deverão fornecer elementos para um estudo de caso que permitirá desenvolver a dissertação de Mestrado em Gestão Curricular, na Universidade de Aveiro, sobre Português Língua Não Materna: representações de professores do 1.º CEB.

Esta investigação diz respeito ao apuramento dos conhecimentos de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e das representações que fazem das suas práticas lectivas relativas ao processo de ensino e de aprendizagem de crianças cujo português não é língua materna.

A confidencialidade das respostas é garantida.

Agradecemos desde já a sua colaboração, imprescindível para desenvolver este estudo de caso.

Mestranda: Sónia Pereira;

Orientadora de mestrado: Dra. Maria Helena Ançã.

Parte I – Identificação do(a) docente

1. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☒
2. Idade:

< 30 anos	<input type="checkbox"/>
30 – 39 anos	<input type="checkbox"/>
40 – 49 anos	<input checked="" type="checkbox"/>
50 – 59 anos	<input type="checkbox"/>
> 60 anos	<input type="checkbox"/>
3. Nacionalidade: PORTUGUESA
4. Língua materna: PORTUGUESA
5. Alguma vez viveu no estrangeiro? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 5.1, 5.2, 5.3 e 5.4.

5.1. Onde? _____

5.2. Durante quanto tempo? _____

5.3. Por motivos: Profissionais ☐ Pessoais ☐ Turísticos ☐

Outros _____

5.4. Dê exemplos concretos, positivos ou não, dessa experiência.

6. Habilitações literárias: Licenciatura em Administração e

7. Anos de serviço:

gestão Escolar

- | | |
|--------------|-------------------------------------|
| < 5 anos | <input type="checkbox"/> |
| 5 – 15 anos | <input type="checkbox"/> |
| 16 – 25 anos | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 26 – 35 anos | <input type="checkbox"/> |
| > 35 anos | <input type="checkbox"/> |

8. Ano de escolaridade que lecciona: 3ª ano
9. Número de alunos com português língua não materna no ano lectivo 2008/2009:
 alunos.
10. Frequenta acções de formação para além das acções creditadas para progressão na carreira? Sim ☐ Não ☒
- Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 10.1.
- 10.1. Frequenta as acções de formação:
 Regularmente ☒ Esporadicamente ☐
11. Frequenta ou frequentou alguma formação sobre alunos com português língua não materna? sim

Parte II – Conhecimentos

Reflecta um pouco acerca dos seus conhecimentos sobre a diversidade cultural e linguística e responda às questões que se seguem.

12. Tem informações sobre Educação Intercultural e sobre Português Língua Não Materna? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 12.1 e 12.2.

12.1. Obteve essas informações:

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------|
| Lei de Bases do Sistema Educativo | <input type="checkbox"/> |
| Programa | <input type="checkbox"/> |
| Objectivos Gerais do 1.ºCEB | <input type="checkbox"/> |
| Acções de Formação | <input type="checkbox"/> |
| Livros da Especialidade | <input type="checkbox"/> |
| Jornais e Revistas | <input type="checkbox"/> |
| Outros | <input type="text"/> |

12.2. O que entende por uma Educação Intercultural? Que objectivos se procuram promover?

*É uma educação partilhada por culturas diferentes
preservando promover a multiculturalidade e
fazer com que falemos todos a "mesma língua"!*

13. Considera que a sua prática lectiva promove uma Educação Intercultural?

Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

*Ao abordarmos a etnopolítica portuguesa (tradições
hábitos costumes) fazemos sempre uma pesquisa
sobre as tradições vindas pela presença e
nacionalidade diferente.*

14. A problemática da interculturalidade é assunto objecto de debate na sua escola?

Sim ☐ Não ☒

15. A interculturalidade é um valor promovido pela sua escola? Sim ☒ Não ☐

16. Conhece legislação que promova a integração escolar de alunos com português língua não materna? Sim ☒ Não ☐

17. Considera que na sua escola existe uma política de apoio às crianças com português língua não materna? Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

*aulas de apoio na língua portuguesa para os alunos
que não dominam a língua portuguesa. Considero
no entanto insuficientes face às necessidades
inerentes a este contexto.*

18. A escola onde lecciona possui projectos de integração escolar das crianças com português língua não materna? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

Parte III – Representações das práticas lectivas

Reflecta um pouco sobre a sua prática lectiva.

19. Indique com uma cruz (X) as respostas que considera mais adequadas (1- nada; 2- pouco; 3- razoavelmente e 4- muito).

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Procura conhecer melhor os alunos de culturas e ou origens diferentes.				X
Procura informar-se sobre as culturas e ou países dos alunos com português língua não materna.				X
Contempla na sua planificação, objectivos e conteúdos que visem a integração curricular dos alunos oriundos de outros países e ou culturas.		X		
Considera que adapta os conteúdos curriculares às características e às necessidades individuais dos alunos com português língua não materna.			X	
Selecciona conteúdos e materiais com base em critérios de diversidade cultural e linguística.				X
Desenvolve actividades que promovem a expressão e divulgação de diferentes origens e culturas.			X	
Incorpora informações sobre diferentes culturas e ou países.			X	
Implementa actividades/estratégias diferenciadas para alunos com português língua não materna.			X	
Dá oportunidade aos alunos com português língua não materna de expressarem aspectos relacionados com a sua origem, cultura e língua materna.				X

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Considera que o clima de aprendizagem é respeitador da diversidade cultural e Linguística.				X
Considera que o tempo lectivo permite implementar actividades interculturais.		X		
Considera ser um espaço propício à implementação de actividades interculturais.		X		

Parte IV – Aprendentes com português língua não materna

20. Indique com uma cruz (X) a origem dos seus alunos com português língua não materna:

- | | | |
|-------------------------|-------------------------------------|----------------------|
| Europa (União Europeia) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Europa (Leste) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Europa (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| África (PALOP) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| África (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (do Norte) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (Hispanicos) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (Brasileiros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Ásia (China) | <input checked="" type="checkbox"/> | país: <u>China</u> |
| Ásia (Timor-Leste) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Ásia (Outros) | <input checked="" type="checkbox"/> | país: <u>Malásia</u> |

21. Tendo em conta a(s) origem(s) dos alunos cuja língua materna não é o português, indique os que considera terem mais dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa. (escolha até 3 opções)

- Europa (União Europeia) ☐
- Europa (Leste) ☐
- Europa (Outros) ☐
- África (PALOP) ☐
- África (Outros) ☐
- América (do Norte) ☐
- América (Hispanica) ☐
- América (Brasil) ☐
- Ásia (China) ☐
- Ásia (Timor-Leste) ☐
- Ásia (Outros) ☒

De acordo com a(s) opção(ões) escolhidas, indique:

21.1. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades comuns, aos alunos de diferentes origens, na aprendizagem da língua portuguesa?

Dificuldades comuns:	
Pronúncia	<input type="checkbox"/>
Vocabulário	<input checked="" type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>
Outros	<u>Concordância com o género e número</u>

21.2. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades específicas mais relevantes sentidas pelos alunos não nativos na aprendizagem da língua portuguesa?

Origem dos alunos:	<i>Índia</i>
Dificuldades específicas:	
Pronúncia	<input type="checkbox"/>
Vocabulário	<input checked="" type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input checked="" type="checkbox"/>
Outros _____	

Origem dos alunos:	<input type="checkbox"/> <i>China</i>
<input type="checkbox"/> Dificuldades específicas:	
Pronúncia	<input type="checkbox"/>
Vocabulário	<input type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	
Flexão verbal	
Outros <i>Concordância entre pronomes e número</i>	

Origem dos alunos:	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Dificuldades específicas:	
Pronúncia	<input type="checkbox"/>
Vocabulário	<input type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	
Flexão verbal	
Outros _____	

22. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna manifestam, geralmente, dificuldades de integração escolar? Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 22.1.

22.1. As razões dessas dificuldades de integração escolar são: (escolha duas das opções que considera mais adequadas)

O desconhecimento do contexto histórico e cultural do país de acolhimento. ☐

O deficiente conhecimento da língua portuguesa. ☒

Dificuldades de aprendizagem. ☐

Dificuldades de relacionamento com os colegas e ou professores. ☐

Problemas socioeconómicos. ☒

Choques culturais. ☐

Diferenças religiosas. ☐

Outros _____

23. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna são bem acolhidos:

23.1. Pelos colegas de turma? Sim ☒ Não ☐

23.2. Pelos restantes alunos da escola? Sim ☒ Não ☐

23.3. Pelos professores? Sim ☒ Não ☐

Obrigada pela colaboração.

Docente J



Este questionário destina-se a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

As respostas a este questionário são essenciais e deverão fornecer elementos para um estudo de caso que permitirá desenvolver a dissertação de Mestrado em Gestão Curricular, na Universidade de Aveiro, sobre Português Língua Não Materna: representações de professores do 1.º CEB.

Esta investigação diz respeito ao apuramento dos conhecimentos de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e das representações que fazem das suas práticas lectivas relativas ao processo de ensino e de aprendizagem de crianças cujo português não é língua materna.

A confidencialidade das respostas é garantida.

Agradecemos desde já a sua colaboração, imprescindível para desenvolver este estudo de caso.

Mestranda: Sónia Pereira;

Orientadora de mestrado: Dra. Maria Helena Ançã.

Parte I – Identificação do(a) docente

1. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☒
2. Idade:

< 30 anos	<input type="checkbox"/>
30 – 39 anos	<input type="checkbox"/>
40 – 49 anos	<input checked="" type="checkbox"/>
50 – 59 anos	<input type="checkbox"/>
> 60 anos	<input type="checkbox"/>
3. Nacionalidade: Portuguesa
4. Língua materna: Língua Portuguesa
5. Alguma vez viveu no estrangeiro? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 5.1, 5.2, 5.3 e 5.4.

5.1. Onde? _____

5.2. Durante quanto tempo? _____

5.3. Por motivos: Profissionais ☐ Pessoais ☐ Turísticos ☐

Outros _____

5.4. Dê exemplos concretos, positivos ou não, dessa experiência.

6. Habilitações literárias: Magistério Primário + Complemento de Formação

7. Anos de serviço:

- | | |
|--------------|-------------------------------------|
| < 5 anos | <input type="checkbox"/> |
| 5 – 15 anos | <input type="checkbox"/> |
| 16 – 25 anos | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 26 – 35 anos | <input type="checkbox"/> |
| > 35 anos | <input type="checkbox"/> |

8. Ano de escolaridade que lecciona: 2.º ano
9. Número de alunos com português língua não materna no ano lectivo 2008/2009:
 alunos.
10. Frequenta acções de formação para além das acções creditadas para progressão na carreira? Sim ☒ Não ☐
- Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 10.1.
- 10.1. Frequenta as acções de formação:
 Regularmente ☐ Esporadicamente ☒
11. Frequenta ou frequentou alguma formação sobre alunos com português língua não materna? Não

Parte II – Conhecimentos

Reflecta um pouco acerca dos seus conhecimentos sobre a diversidade cultural e linguística e responda às questões que se seguem.

12. Tem informações sobre Educação Intercultural e sobre Português Língua Não Materna? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 12.1 e 12.2.

12.1. Obteve essas informações:

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------|
| Lei de Bases do Sistema Educativo | <input type="checkbox"/> |
| Programa | <input type="checkbox"/> |
| Objectivos Gerais do 1.ºCEB | <input type="checkbox"/> |
| Acções de Formação | <input type="checkbox"/> |
| Livros da Especialidade | <input type="checkbox"/> |
| Jornais e Revistas | <input type="checkbox"/> |
| Outros | <input type="text"/> |

12.2. O que entende por uma Educação Intercultural? Que objectivos se procuram promover?

13. Considera que a sua prática lectiva promove uma Educação Intercultural?

Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

14. A problemática da interculturalidade é assunto objecto de debate na sua escola?

Sim ☐ Não ☒

15. A interculturalidade é um valor promovido pela sua escola? Sim ☒ Não ☐

16. Conhece legislação que promova a integração escolar de alunos com português língua não materna? Sim ☒ Não ☐

17. Considera que na sua escola existe uma política de apoio às crianças com português língua não materna? Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

Professoras de apoio educativo para essas crianças em todas as áreas, nomeadamente e com mais carga horária a área de Língua Portuguesa

18. A escola onde lecciona possui projectos de integração escolar das crianças com português língua não materna? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

Parte III – Representações das práticas lectivas

Reflecta um pouco sobre a sua prática lectiva.

19. Indique com uma cruz (X) as respostas que considera mais adequadas (1- nada; 2- pouco; 3- razoavelmente e 4- muito).

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Procura conhecer melhor os alunos de culturas e ou origens diferentes.				X
Procura informar-se sobre as culturas e ou países dos alunos com português língua não materna.			X	
Contempla na sua planificação, objectivos e conteúdos que visem a integração curricular dos alunos oriundos de outros países e ou culturas.				X
Considera que adapta os conteúdos curriculares às características e às necessidades individuais dos alunos com português língua não materna.			X	
Selecciona conteúdos e materiais com base em critérios de diversidade cultural e linguística.			X	
Desenvolve actividades que promovem a expressão e divulgação de diferentes origens e culturas.			X	
Incorpora informações sobre diferentes culturas e ou países.		X		
Implementa actividades/estratégias diferenciadas para alunos com português língua não materna.				X
Dá oportunidade aos alunos com português língua não materna de expressarem aspectos relacionados com a sua origem, cultura e língua materna.			X	

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Considera que o clima de aprendizagem é respeitador da diversidade cultural e Linguística.				X
Considera que o tempo lectivo permite implementar actividades interculturais.		X		
Considera ser um espaço propício à implementação de actividades interculturais.		X		

Parte IV – Aprendentes com português língua não materna

20. Indique com uma cruz (X) a origem dos seus alunos com português língua não materna:

- | | | |
|-------------------------|-------------------------------------|-------------|
| Europa (União Europeia) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Europa (Leste) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Europa (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| África (PALOP) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| África (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (do Norte) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (Hispanicos) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (Brasileiros) | <input checked="" type="checkbox"/> | país: _____ |
| Ásia (China) | <input checked="" type="checkbox"/> | país: _____ |
| Ásia (Timor-Leste) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Ásia (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |

21. Tendo em conta a(s) origem(s) dos alunos cuja língua materna não é o português, indique os que considera terem mais dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa. (escolha até 3 opções)

- Europa (União Europeia) ☐
- Europa (Leste) ☐
- Europa (Outros) ☐
- África (PALOP) ☐
- África (Outros) ☐
- América (do Norte) ☐
- América (Hispanica) ☐
- América (Brasil) ☐
- Ásia (China) ☒
- Ásia (Timor-Leste) ☐
- Ásia (Outros) ☐

De acordo com a(s) opção(ões) escolhidas, indique:

21.1. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades comuns, aos alunos de diferentes origens, na aprendizagem da língua portuguesa?

Dificuldades comuns:	
Pronúncia	<input checked="" type="checkbox"/>
Vocabulário	<input type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input checked="" type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input checked="" type="checkbox"/>
Outros _____	

21.2. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades específicas mais relevantes sentidas pelos alunos não nativos na aprendizagem da língua portuguesa?

Origem dos alunos:	<i>Ásia (China)</i>	
Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input checked="" type="checkbox"/>	
Vocabulário	<input type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>	
Preposição	<input type="checkbox"/>	
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>	
Flexão verbal	<input checked="" type="checkbox"/>	
Outros		

Origem dos alunos:	<input type="checkbox"/>	<i>América (Brasileiros)</i>
<input type="checkbox"/> Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input checked="" type="checkbox"/>	
Vocabulário	<input type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>	
Preposição	<input type="checkbox"/>	
Flexão nominal		
Flexão verbal		
Outros		

Origem dos alunos:	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/> Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input type="checkbox"/>	
Vocabulário	<input type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>	
Preposição	<input type="checkbox"/>	
Flexão nominal		
Flexão verbal		
Outros		

22. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna manifestam, geralmente, dificuldades de integração escolar? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 22.1.

22.1. As razões dessas dificuldades de integração escolar são: (escolha duas das opções que considera mais adequadas)

O desconhecimento do contexto histórico e cultural do país de acolhimento. ☐

O deficiente conhecimento da língua portuguesa. ☐

Dificuldades de aprendizagem. ☐

Dificuldades de relacionamento com os colegas e ou professores. ☐

Problemas socioeconómicos. ☐

Choques culturais. ☐

Diferenças religiosas. ☐

Outros _____

23. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna são bem acolhidos:

23.1. Pelos colegas de turma? Sim ☒ Não ☐

23.2. Pelos restantes alunos da escola? Sim ☐ Não ☐

23.3. Pelos professores? Sim ☐ Não ☐

Obrigada pela colaboração.

Docente L



Este questionário destina-se a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

As respostas a este questionário são essenciais e deverão fornecer elementos para um estudo de caso que permitirá desenvolver a dissertação de Mestrado em Gestão Curricular, na Universidade de Aveiro, sobre Português Língua Não Materna: representações de professores do 1.º CEB.

Esta investigação diz respeito ao apuramento dos conhecimentos de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e das representações que fazem das suas práticas lectivas relativas ao processo de ensino e de aprendizagem de crianças cujo português não é língua materna.

A confidencialidade das respostas é garantida.

Agradecemos desde já a sua colaboração, imprescindível para desenvolver este estudo de caso.

Mestranda: Sónia Pereira;

Orientadora de mestrado: Dra. Maria Helena Ançã.

Parte I – Identificação do(a) docente

1. Sexo: Masculino ☒ Feminino ☐
2. Idade:

< 30 anos	<input type="checkbox"/>
30 – 39 anos	<input type="checkbox"/>
40 – 49 anos	<input checked="" type="checkbox"/>
50 – 59 anos	<input type="checkbox"/>
> 60 anos	<input type="checkbox"/>
3. Nacionalidade: Portuguesa
4. Língua materna: Língua Portuguesa
5. Alguma vez viveu no estrangeiro? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 5.1, 5.2, 5.3 e 5.4.

- 5.1. Onde? _____
- 5.2. Durante quanto tempo? _____
- 5.3. Por motivos: Profissionais ☐ Pessoais ☐ Turísticos ☐
Outros _____
- 5.4. Dê exemplos concretos, positivos ou não, dessa experiência.

6. Habilitações literárias: licenciatura

7. Anos de serviço:

< 5 anos	<input type="checkbox"/>
5 – 15 anos	<input checked="" type="checkbox"/>
16 – 25 anos	<input type="checkbox"/>
26 – 35 anos	<input type="checkbox"/>
> 35 anos	<input type="checkbox"/>

8. Ano de escolaridade que lecciona: 3º ano
9. Número de alunos com português língua não materna no ano lectivo 2008/2009:
 alunos.
10. Frequenta acções de formação para além das acções creditadas para progressão na carreira? Sim ☐ Não ☒
- Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 10.1.
- 10.1. Frequenta as acções de formação:
 Regularmente ☐ Esporadicamente ☐
11. Frequenta ou frequentou alguma formação sobre alunos com português língua não materna? não

Parte II – Conhecimentos

Reflicta um pouco acerca dos seus conhecimentos sobre a diversidade cultural e linguística e responda às questões que se seguem.

12. Tem informações sobre Educação Intercultural e sobre Português Língua Não Materna? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 12.1 e 12.2.

12.1. Obteve essas informações:

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------|
| Lei de Bases do Sistema Educativo | <input type="checkbox"/> |
| Programa | <input type="checkbox"/> |
| Objectivos Gerais do 1.ºCEB | <input type="checkbox"/> |
| Acções de Formação | <input type="checkbox"/> |
| Livros da Especialidade | <input type="checkbox"/> |
| Jornais e Revistas | <input type="checkbox"/> |
| Outros | <input type="text"/> |

12.2. O que entende por uma Educação Intercultural? Que objectivos se procuram promover?

13. Considera que a sua prática lectiva promove uma Educação Intercultural?

Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

14. A problemática da interculturalidade é assunto objecto de debate na sua escola?

Sim ☐ Não ☒

15. A interculturalidade é um valor promovido pela sua escola? Sim ☒ Não ☐

16. Conhece legislação que promova a integração escolar de alunos com português língua não materna? Sim ☒ Não ☐

17. Considera que na sua escola existe uma política de apoio às crianças com português língua não materna? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

18. A escola onde lecciona possui projectos de integração escolar das crianças com português língua não materna? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

Parte III – Representações das práticas lectivas

Reflicta um pouco sobre a sua prática lectiva.

19. Indique com uma cruz (X) as respostas que considera mais adequadas (1- nada; 2- pouco; 3- razoavelmente e 4- muito).

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Procura conhecer melhor os alunos de culturas e ou origens diferentes.				X
Procura informar-se sobre as culturas e ou países dos alunos com português língua não materna.				X
Contempla na sua planificação, objectivos e conteúdos que visem a integração curricular dos alunos oriundos de outros países e ou culturas.			X	
Considera que adapta os conteúdos curriculares às características e às necessidades individuais dos alunos com português língua não materna.			X	
Selecciona conteúdos e materiais com base em critérios de diversidade cultural e linguística.				X
Desenvolve actividades que promovem a expressão e divulgação de diferentes origens e culturas.				X
Incorpora informações sobre diferentes culturas e ou países.				X
Implementa actividades/estratégias diferenciadas para alunos com português língua não materna.				X
Dá oportunidade aos alunos com português língua não materna de expressarem aspectos relacionados com a sua origem, cultura e língua materna.				X

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Considera que o clima de aprendizagem é respeitador da diversidade cultural e Linguística.				X
Considera que o tempo lectivo permite implementar actividades interculturais.		X		
Considera ser um espaço propício à implementação de actividades interculturais.		X		

Parte IV – Aprendentes com português língua não materna

20. Indique com uma cruz (X) a origem dos seus alunos com português língua não materna:

- | | | |
|-------------------------|-------------------------------------|----------------------|
| Europa (União Europeia) | <input checked="" type="checkbox"/> | país: <u>Ucrânia</u> |
| Europa (Leste) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Europa (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| África (PALOP) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| África (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (do Norte) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (Hispanicos) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (Brasileiros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Ásia (China) | <input checked="" type="checkbox"/> | país: <u>China</u> |
| Ásia (Timor-Leste) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Ásia (Outros) | <input checked="" type="checkbox"/> | país: <u>Índia</u> |

21. Tendo em conta a(s) origem(s) dos alunos cuja língua materna não é o português, indique os que considera terem mais dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa. (escolha até 3 opções)

- | | |
|-------------------------|-------------------------------------|
| Europa (União Europeia) | <input type="checkbox"/> |
| Europa (Leste) | <input type="checkbox"/> |
| Europa (Outros) | <input type="checkbox"/> |
| África (PALOP) | <input type="checkbox"/> |
| África (Outros) | <input type="checkbox"/> |
| América (do Norte) | <input type="checkbox"/> |
| América (Hispanica) | <input type="checkbox"/> |
| América (Brasil) | <input type="checkbox"/> |
| Ásia (China) | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Ásia (Timor-Leste) | <input type="checkbox"/> |
| Ásia (Outros) | <input checked="" type="checkbox"/> |

De acordo com a(s) opção(ões) escolhidas, indique:

21.1. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades comuns, aos alunos de diferentes origens, na aprendizagem da língua portuguesa?

Dificuldades comuns:	
Pronúncia	<input checked="" type="checkbox"/>
Vocabulário	<input checked="" type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input checked="" type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input checked="" type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input checked="" type="checkbox"/>
Outros _____	

21.2. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades específicas mais relevantes sentidas pelos alunos não nativos na aprendizagem da língua portuguesa?

Origem dos alunos:	<i>Índia</i>	
Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input checked="" type="checkbox"/>	
Vocabulário	<input checked="" type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	<input checked="" type="checkbox"/>	
Preposição	<input checked="" type="checkbox"/>	
Flexão nominal	<input checked="" type="checkbox"/>	
Flexão verbal	<input checked="" type="checkbox"/>	
Outros	<i>comunicação oral e escrita</i>	

Origem dos alunos:	<i>China</i>	
Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input type="checkbox"/>	
Vocabulário	<input checked="" type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	<input checked="" type="checkbox"/>	
Preposição	<input checked="" type="checkbox"/>	
Flexão nominal	<input checked="" type="checkbox"/>	
Flexão verbal	<input checked="" type="checkbox"/>	
Outros		

Origem dos alunos:		
Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input type="checkbox"/>	
Vocabulário	<input type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>	
Preposição	<input type="checkbox"/>	
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>	
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>	
Outros		

22. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna manifestam, geralmente, dificuldades de integração escolar? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 22.1.

22.1. As razões dessas dificuldades de integração escolar são: (escolha duas das opções que considera mais adequadas)

O desconhecimento do contexto histórico e cultural do país de acolhimento. ☐

O deficiente conhecimento da língua portuguesa. ☐

Dificuldades de aprendizagem. ☐

Dificuldades de relacionamento com os colegas e ou professores. ☐

Problemas socioeconómicos. ☐

Choques culturais. ☐

Diferenças religiosas. ☐

Outros _____

23. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna são bem acolhidos:

23.1. Pelos colegas de turma? Sim ☒ Não ☐

23.2. Pelos restantes alunos da escola? Sim ☒ Não ☐

23.3. Pelos professores? Sim ☒ Não ☐

Obrigada pela colaboração.

Docente M



Este questionário destina-se a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

As respostas a este questionário são essenciais e deverão fornecer elementos para um estudo de caso que permitirá desenvolver a dissertação de Mestrado em Gestão Curricular, na Universidade de Aveiro, sobre Português Língua Não Materna: representações de professores do 1.º CEB.

Esta investigação diz respeito ao apuramento dos conhecimentos de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e das representações que fazem das suas práticas lectivas relativas ao processo de ensino e de aprendizagem de crianças cujo português não é língua materna.

A confidencialidade das respostas é garantida.

Agradecemos desde já a sua colaboração, imprescindível para desenvolver este estudo de caso.

Mestranda: Sónia Pereira;

Orientadora de mestrado: Dra. Maria Helena Ançã.

Parte I – Identificação do(a) docente

1. Sexo: Masculino ☒ Feminino ☐
2. Idade:

< 30 anos	<input type="checkbox"/>
30 – 39 anos	<input type="checkbox"/>
40 – 49 anos	<input checked="" type="checkbox"/>
50 – 59 anos	<input type="checkbox"/>
> 60 anos	<input type="checkbox"/>
3. Nacionalidade: Portuguesa
4. Língua materna: Portuguesa
5. Alguma vez viveu no estrangeiro? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 5.1, 5.2, 5.3 e 5.4.

- 5.1. Onde? _____
- 5.2. Durante quanto tempo? _____
- 5.3. Por motivos: Profissionais ☐ Pessoais ☐ Turísticos ☐
Outros _____
- 5.4. Dê exemplos concretos, positivos ou não, dessa experiência.

6. Habilitações literárias: Licenciatura

7. Anos de serviço:

< 5 anos	<input type="checkbox"/>
5 – 15 anos	<input type="checkbox"/>
16 – 25 anos	<input type="checkbox"/>
26 – 35 anos	<input checked="" type="checkbox"/>
> 35 anos	<input type="checkbox"/>

8. Ano de escolaridade que lecciona: 1.º
9. Número de alunos com português língua não materna no ano lectivo 2008/2009:
 alunos.
10. Frequenta acções de formação para além das acções creditadas para progressão na carreira? Sim ☒ Não ☐
- Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 10.1.
- 10.1. Frequenta as acções de formação:
 Regularmente ☐ Esporadicamente ☒
11. Frequenta ou frequentou alguma formação sobre alunos com português língua não materna? NÃO

Parte II – Conhecimentos

Reflicta um pouco acerca dos seus conhecimentos sobre a diversidade cultural e linguística e responda às questões que se seguem.

12. Tem informações sobre Educação Intercultural e sobre Português Língua Não Materna? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 12.1 e 12.2.

12.1. Obteve essas informações:

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------|
| Lei de Bases do Sistema Educativo | <input type="checkbox"/> |
| Programa | <input type="checkbox"/> |
| Objectivos Gerais do 1.ºCEB | <input type="checkbox"/> |
| Acções de Formação | <input type="checkbox"/> |
| Livros da Especialidade | <input type="checkbox"/> |
| Jornais e Revistas | <input type="checkbox"/> |
| Outros | <input type="text"/> |

12.2. O que entende por uma Educação Intercultural? Que objectivos se procuram promover?

A Educação Intercultural pretende integrar alunos de outras culturas na nossa. É uma educação inclusiva.

13. Considera que a sua prática lectiva promove uma Educação Intercultural?

Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

A turma que lecciono tem dois alunos de outras culturas que interagem com os outros, enriquecendo-nos todos.

14. A problemática da interculturalidade é assunto objecto de debate na sua escola?

Sim ☒ Não ☐

15. A interculturalidade é um valor promovido pela sua escola? Sim ☒ Não ☐

16. Conhece legislação que promova a integração escolar de alunos com português língua não materna? Sim ☒ Não ☐

17. Considera que na sua escola existe uma política de apoio às crianças com português língua não materna? Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

É prestado apoio pedagógico sempre que solicitado por um docente com essa incumbência.

18. A escola onde lecciona possui projectos de integração escolar das crianças com português língua não materna? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

Parte III – Representações das práticas lectivas

Reflicta um pouco sobre a sua prática lectiva.

19. Indique com uma cruz (X) as respostas que considera mais adequadas (1- nada; 2- pouco; 3- razoavelmente e 4- muito).

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Procura conhecer melhor os alunos de culturas e ou origens diferentes.			X	
Procura informar-se sobre as culturas e ou países dos alunos com português língua não materna.			X	
Contempla na sua planificação, objectivos e conteúdos que visem a integração curricular dos alunos oriundos de outros países e ou culturas.			X	
Considera que adapta os conteúdos curriculares às características e às necessidades individuais dos alunos com português língua não materna.			X	
Selecciona conteúdos e materiais com base em critérios de diversidade cultural e linguística.			X	
Desenvolve actividades que promovem a expressão e divulgação de diferentes origens e culturas.			X	
Incorpora informações sobre diferentes culturas e ou países.			X	
Implementa actividades/estratégias diferenciadas para alunos com português língua não materna.			X	
Dá oportunidade aos alunos com português língua não materna de expressarem aspectos relacionados com a sua origem, cultura e língua materna.			X	

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Considera que o clima de aprendizagem é respeitador da diversidade cultural e Linguística.			X	
Considera que o tempo lectivo permite implementar actividades interculturais.			X	
Considera ser um espaço propício à implementação de actividades interculturais.			X	

Parte IV – Aprendentes com português língua não materna

20. Indique com uma cruz (X) a origem dos seus alunos com português língua não materna:

- Europa (União Europeia) ☐ país: _____
- Europa (Leste) ☐ país: _____
- Europa (Outros) ☐ país: _____
- África (PALOP) ☐ país: _____
- África (Outros) ☐ país: _____
- América (do Norte) ☐ país: _____
- América (Hispanicos) ☐ país: _____
- América (Brasileiros) ☒ país: Brasil
- Ásia (China) ☐ país: _____
- Ásia (Timor-Leste) ☐ país: _____
- Ásia (Outros) ☒ país: Bangladesh

21. Tendo em conta a(s) origem(s) dos alunos cuja língua materna não é o português, indique os que considera terem mais dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa. (escolha até 3 opções)

- Europa (União Europeia) ☐
- Europa (Leste) ☐
- Europa (Outros) ☐
- África (PALOP) ☐
- África (Outros) ☐
- América (do Norte) ☐
- América (Hispanica) ☐
- América (Brasil) ☐
- Ásia (China) ☒
- Ásia (Timor-Leste) ☐
- Ásia (Outros) ☐

De acordo com a(s) opção(ões) escolhidas, indique:

21.1. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades comuns, aos alunos de diferentes origens, na aprendizagem da língua portuguesa?

Dificuldades comuns:	
Pronúncia	<input type="checkbox"/>
Vocabulário	<input checked="" type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input checked="" type="checkbox"/>
Outros _____	

21.2. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades específicas mais relevantes sentidas pelos alunos não nativos na aprendizagem da língua portuguesa?

Origem dos alunos:	<i>Ana (Chine)</i>	
Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input checked="" type="checkbox"/>	
Vocabulário	<input type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	<input checked="" type="checkbox"/>	
Preposição	<input type="checkbox"/>	
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>	
Flexão verbal	<input checked="" type="checkbox"/>	
Outros		

Origem dos alunos:		
Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input type="checkbox"/>	
Vocabulário	<input type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>	
Preposição	<input type="checkbox"/>	
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>	
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>	
Outros		

Origem dos alunos:		
Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input type="checkbox"/>	
Vocabulário	<input type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>	
Preposição	<input type="checkbox"/>	
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>	
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>	
Outros		

22. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna manifestam, geralmente, dificuldades de integração escolar? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 22.1.

22.1. As razões dessas dificuldades de integração escolar são: (escolha duas das opções que considera mais adequadas)

O desconhecimento do contexto histórico e cultural do país de acolhimento. ☐

O deficiente conhecimento da língua portuguesa. ☐

Dificuldades de aprendizagem. ☐

Dificuldades de relacionamento com os colegas e ou professores. ☐

Problemas socioeconómicos. ☐

Choques culturais. ☐

Diferenças religiosas. ☐

Outros _____

23. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna são bem acolhidos:

23.1. Pelos colegas de turma? Sim ☒ Não ☐

23.2. Pelos restantes alunos da escola? Sim ☒ Não ☐

23.3. Pelos professores? Sim ☒ Não ☐

Obrigada pela colaboração.

Docente N



Este questionário destina-se a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

As respostas a este questionário são essenciais e deverão fornecer elementos para um estudo de caso que permitirá desenvolver a dissertação de Mestrado em Gestão Curricular, na Universidade de Aveiro, sobre Português Língua Não Materna: representações de professores do 1.º CEB.

Esta investigação diz respeito ao apuramento dos conhecimentos de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e das representações que fazem das suas práticas lectivas relativas ao processo de ensino e de aprendizagem de crianças cujo português não é língua materna.

A confidencialidade das respostas é garantida.

Agradecemos desde já a sua colaboração, imprescindível para desenvolver este estudo de caso.

Mestranda: Sónia Pereira;

Orientadora de mestrado: Dra. Maria Helena Ançã.

Parte I – Identificação do(a) docente

1. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☒
2. Idade: < 30 anos ☐
30 – 39 anos ☒
40 – 49 anos ☐
50 – 59 anos ☐
> 60 anos ☐
3. Nacionalidade: PORTUGUESA
4. Língua materna: PORT.
5. Alguma vez viveu no estrangeiro? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 5.1, 5.2, 5.3 e 5.4.

- 5.1. Onde? _____
- 5.2. Durante quanto tempo? _____
- 5.3. Por motivos: Profissionais ☐ Pessoais ☐ Turísticos ☐
Outros _____
- 5.4. Dê exemplos concretos, positivos ou não, dessa experiência.

6. Habilitações literárias: LICENCIATURA

7. Anos de serviço:
- < 5 anos ☐
5 – 15 anos ☐
16 – 25 anos ☒
26 – 35 anos ☐
> 35 anos ☐

8. Ano de escolaridade que lecciona: 2.º Ano
9. Número de alunos com português língua não materna no ano lectivo 2008/2009:
 alunos.
10. Frequenta acções de formação para além das acções creditadas para progressão na carreira? Sim ☐ Não ☒
- Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 10.1.
- 10.1. Frequenta as acções de formação:
 Regularmente ☐ Esporadicamente ☐
11. Frequenta ou frequentou alguma formação sobre alunos com português língua não materna? NÃO

Parte II – Conhecimentos

Reflicta um pouco acerca dos seus conhecimentos sobre a diversidade cultural e linguística e responda às questões que se seguem.

12. Tem informações sobre Educação Intercultural e sobre Português Língua Não Materna? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 12.1 e 12.2.

12.1. Obteve essas informações:

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------|
| Lei de Bases do Sistema Educativo | <input type="checkbox"/> |
| Programa | <input type="checkbox"/> |
| Objectivos Gerais do 1.ºCEB | <input type="checkbox"/> |
| Acções de Formação | <input type="checkbox"/> |
| Livros da Especialidade | <input type="checkbox"/> |
| Jornais e Revistas | <input type="checkbox"/> |
| Outros | <input type="text"/> |

12.2. O que entende por uma Educação Intercultural? Que objectivos se procuram promover?

13. Considera que a sua prática lectiva promove uma Educação Intercultural?

Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

CHAMANDO OS PAIS A PARTICIPAR EM ACTIVIDADES
- EX: CONTAR DE HISTÓRIAS - LIDAS OU NÃO

14. A problemática da interculturalidade é assunto objecto de debate na sua escola?

Sim ☐ Não ☒

15. A interculturalidade é um valor promovido pela sua escola? Sim ☒ Não ☐

16. Conhece legislação que promova a integração escolar de alunos com português língua não materna? Sim ☐ Não ☒

17. Considera que na sua escola existe uma política de apoio às crianças com português língua não materna? Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

EXISTE UM PROF. DE APOIO QUE APOIA ESTES
ALUNOS

18. A escola onde lecciona possui projectos de integração escolar das crianças com português língua não materna? Sim ☐ Não ☒.

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

NÃO SEI

Parte III – Representações das práticas lectivas

Reflicta um pouco sobre a sua prática lectiva.

19. Indique com uma cruz (X) as respostas que considera mais adequadas (1- nada; 2- pouco; 3- razoavelmente e 4- muito).

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Procura conhecer melhor os alunos de culturas e ou origens diferentes.				X
Procura informar-se sobre as culturas e ou países dos alunos com português língua não materna.			X	
Contempla na sua planificação, objectivos e conteúdos que visem a integração curricular dos alunos oriundos de outros países e ou culturas.			X	
Considera que adapta os conteúdos curriculares às características e às necessidades individuais dos alunos com português língua não materna.				X
Selecciona conteúdos e materiais com base em critérios de diversidade cultural e linguística.			X	
Desenvolve actividades que promovem a expressão e divulgação de diferentes origens e culturas.		X		
Incorpora informações sobre diferentes culturas e ou países.		X		
Implementa actividades/estratégias diferenciadas para alunos com português língua não materna.			X	
Dá oportunidade aos alunos com português língua não materna de expressarem aspectos relacionados com a sua origem, cultura e língua materna.			X	

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Considera que o clima de aprendizagem é respeitador da diversidade cultural e Linguística.			X	
Considera que o tempo lectivo permite implementar actividades interculturais.			X	
Considera ser um espaço propício à implementação de actividades interculturais.			X	

Parte IV – Aprendentes com português língua não materna

20. Indique com uma cruz (X) a origem dos seus alunos com português língua não materna:

- | | | |
|-------------------------|-------------------------------------|----------------------|
| Europa (União Europeia) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Europa (Leste) | <input checked="" type="checkbox"/> | país: <u>UCRANIA</u> |
| Europa (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| África (PALOP) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| África (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (do Norte) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (Hispanicos) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (Brasileiros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Ásia (China) | <input checked="" type="checkbox"/> | país: <u>CAINA</u> |
| Ásia (Timor-Leste) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Ásia (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |

21. Tendo em conta a(s) origem(s) dos alunos cuja língua materna não é o português, indique os que considera terem mais dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa. (escolha até 3 Opções)

- Europa (União Europeia) ☐
- Europa (Leste) ☐
- Europa (Outros) ☐
- África (PALOP) ☐
- África (Outros) ☒
- América (do Norte) ☐
- América (Hispanica) ☐
- América (Brasil) ☐
- Ásia (China) ☒
- Ásia (Timor-Leste) ☐
- Ásia (Outros) ☒

De acordo com a(s) opção(ões) escolhidas, indique:

21.1. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades comuns, aos alunos de diferentes origens, na aprendizagem da língua portuguesa?

Dificuldades comuns:	
Pronúncia	<input checked="" type="checkbox"/>
Vocabulário	<input type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input checked="" type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input checked="" type="checkbox"/>
Outros _____	

21.2. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades específicas mais relevantes sentidas pelos alunos não nativos na aprendizagem da língua portuguesa?

Origem dos alunos:	CHINA
Dificuldades específicas:	
Pronúncia	<input checked="" type="checkbox"/>
Vocabulário	<input type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input checked="" type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input checked="" type="checkbox"/>
Outros	

Origem dos alunos:	UCRAÍNA
Dificuldades específicas:	
Pronúncia	<input checked="" type="checkbox"/>
Vocabulário	<input type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input checked="" type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>
Outros	

Origem dos alunos:	
Dificuldades específicas:	
Pronúncia	<input type="checkbox"/>
Vocabulário	<input type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>
Outros	

22. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna manifestam, geralmente, dificuldades de integração escolar? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 22.1.

22.1. As razões dessas dificuldades de integração escolar são: (escolha duas das opções que considera mais adequadas)

O desconhecimento do contexto histórico e cultural do país de acolhimento. ☐

O deficiente conhecimento da língua portuguesa. ☐

Dificuldades de aprendizagem. ☐

Dificuldades de relacionamento com os colegas e ou professores. ☐

Problemas socioeconómicos. ☐

Choques culturais. ☐

Diferenças religiosas. ☐

Outros _____

23. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna são bem acolhidos:

23.1. Pelos colegas de turma? Sim ☒ Não ☐

23.2. Pelos restantes alunos da escola? Sim ☒ Não ☐

23.3. Pelos professores? Sim ☒ Não ☐

Obrigada pela colaboração.

Docente O



Este questionário destina-se a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

As respostas a este questionário são essenciais e deverão fornecer elementos para um estudo de caso que permitirá desenvolver a dissertação de Mestrado em Gestão Curricular, na Universidade de Aveiro, sobre Português Língua Não Materna: representações de professores do 1.º CEB.

Esta investigação diz respeito ao apuramento dos conhecimentos de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e das representações que fazem das suas práticas lectivas relativas ao processo de ensino e de aprendizagem de crianças cujo português não é língua materna.

A confidencialidade das respostas é garantida.

Agradecemos desde já a sua colaboração, imprescindível para desenvolver este estudo de caso.

Mestranda: Sónia Pereira;

Orientadora de mestrado: Dra. Maria Helena Ançã.

Parte I – Identificação do(a) docente

1. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☒
2. Idade:

< 30 anos	<input type="checkbox"/>
30 – 39 anos	<input checked="" type="checkbox"/>
40 – 49 anos	<input type="checkbox"/>
50 – 59 anos	<input type="checkbox"/>
> 60 anos	<input type="checkbox"/>
3. Nacionalidade: PORTUGUESA
4. Língua materna: PORTUGUÊS
5. Alguma vez viveu no estrangeiro? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 5.1, 5.2, 5.3 e 5.4.

- 5.1. Onde? _____
- 5.2. Durante quanto tempo? _____
- 5.3. Por motivos: Profissionais ☐ Pessoais ☐ Turísticos ☐
Outros _____
- 5.4. Dê exemplos concretos, positivos ou não, dessa experiência.

6. Habilitações literárias: PÓS GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E PLANIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO

7. Anos de serviço:

< 5 anos	<input type="checkbox"/>
5 – 15 anos	<input checked="" type="checkbox"/>
16 – 25 anos	<input type="checkbox"/>
26 – 35 anos	<input type="checkbox"/>
> 35 anos	<input type="checkbox"/>

8. Ano de escolaridade que lecciona: 4º ANO
9. Número de alunos com português língua não materna no ano lectivo 2008/2009:
 alunos.
10. Frequenta acções de formação para além das acções creditadas para progressão na carreira? Sim ☒ Não ☐
- Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 10.1.
- 10.1. Frequenta as acções de formação:
 Regularmente ☒ Esporadicamente ☐
11. Frequenta ou frequentou alguma formação sobre alunos com português língua não materna? NÃO

Parte II – Conhecimentos

Reflecta um pouco acerca dos seus conhecimentos sobre a diversidade cultural e linguística e responda às questões que se seguem.

12. Tem informações sobre Educação Intercultural e sobre Português Língua Não Materna? Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 12.1 e 12.2.

12.1. Obteve essas informações:

- | | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|
| Lei de Bases do Sistema Educativo | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Programa | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Objectivos Gerais do 1.º CEB | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Acções de Formação | <input type="checkbox"/> |
| Livros da Especialidade | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Jornais e Revistas | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Outros | <input type="text"/> |

12.2. O que entende por uma Educação Intercultural? Que objectivos se procuram promover?

A Educação Intercultural visa aprender a coexistir com pessoas de diferentes origens e culturas. Os objectivos da mesma passam pela compreensão, comunicação e interacção social as quais conduzem a uma menor taxa de racismo.

13. Considera que a sua prática lectiva promove uma Educação Intercultural?

Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

As quatro crianças falam regularmente da sua experiência, a nível de costumes, língua e tradições, do país de origem.

14. A problemática da interculturalidade é assunto objecto de debate na sua escola?

Sim ☒ Não ☐

15. A interculturalidade é um valor promovido pela sua escola? Sim ☒ Não ☐

16. Conhece legislação que promova a integração escolar de alunos com português língua não materna? Sim ☐ Não ☒

17. Considera que na sua escola existe uma política de apoio às crianças com português língua não materna? Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

Existem regularmente sessões de acompanhamento e apoio às crianças na várias situações.

18. A escola onde lecciona possui projectos de integração escolar das crianças com português língua não materna? Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

Parte III – Representações das práticas lectivas

Reflecta um pouco sobre a sua prática lectiva.

19. Indique com uma cruz (X) as respostas que considera mais adequadas (1- nada; 2- pouco; 3- razoavelmente e 4- muito).

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Procura conhecer melhor os alunos de culturas e ou origens diferentes.				X
Procura informar-se sobre as culturas e ou países dos alunos com português língua não materna.			X	
Contempla na sua planificação, objectivos e conteúdos que visem a integração curricular dos alunos oriundos de outros países e ou culturas.				X
Considera que adapta os conteúdos curriculares às características e às necessidades individuais dos alunos com português língua não materna.				X
Selecciona conteúdos e materiais com base em critérios de diversidade cultural e linguística.				X
Desenvolve actividades que promovem a expressão e divulgação de diferentes origens e culturas.			X	
Incorpora informações sobre diferentes culturas e ou países.			X	
Implementa actividades/estratégias diferenciadas para alunos com português língua não materna.			X	
Dá oportunidade aos alunos com português língua não materna de expressarem aspectos relacionados com a sua origem, cultura e língua materna.				X

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Considera que o clima de aprendizagem é respeitador da diversidade cultural e Linguística.				X
Considera que o tempo lectivo permite implementar actividades interculturais.		X		
Considera ser um espaço propício à implementação de actividades interculturais.				X

Parte IV – Aprendentes com português língua não materna

20. Indique com uma cruz (X) a origem dos seus alunos com português língua não materna:

- Europa (União Europeia) ☒ país: Bélgica, Alemanha
- Europa (Leste) ☐ país: _____
- Europa (Outros) ☐ país: _____
- África (PALOP) ☐ país: _____
- África (Outros) ☐ país: _____
- América (do Norte) ☐ país: _____
- América (Hispanicos) ☐ país: _____
- América (Brasileiros) ☐ país: _____
- Ásia (China) ☐ país: _____
- Ásia (Timor-Leste) ☐ país: _____
- Ásia (Outros) ☐ país: _____

21. Tendo em conta a(s) origem(s) dos alunos cuja língua materna não é o português, indique os que considera terem mais dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa. (escolha até 3 Opções)

- | | |
|-------------------------|-------------------------------------|
| Europa (União Europeia) | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Europa (Leste) | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Europa (Outros) | <input type="checkbox"/> |
| África (PALOP) | <input type="checkbox"/> |
| África (Outros) | <input type="checkbox"/> |
| América (do Norte) | <input type="checkbox"/> |
| América (Hispanica) | <input type="checkbox"/> |
| América (Brasil) | <input type="checkbox"/> |
| Ásia (China) | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Ásia (Timor-Leste) | <input type="checkbox"/> |
| Ásia (Outros) | <input type="checkbox"/> |

De acordo com a(s) opção(ões) escolhidas, indique:

21.1. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades comuns, aos alunos de diferentes origens, na aprendizagem da língua portuguesa?

Dificuldades comuns:	
Pronúncia	<input checked="" type="checkbox"/>
Vocabulário	<input checked="" type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input checked="" type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input checked="" type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input checked="" type="checkbox"/>
Outros _____	

21.2. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades específicas mais relevantes sentidas pelos alunos não nativos na aprendizagem da língua portuguesa?

Origem dos alunos:		
Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input type="checkbox"/>	
Vocabulário	<input type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>	
Preposição	<input type="checkbox"/>	
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>	
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>	
Outros _____		

Origem dos alunos:		
Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input type="checkbox"/>	
Vocabulário	<input type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>	
Preposição	<input type="checkbox"/>	
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>	
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>	
Outros _____		

Origem dos alunos:		
Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input type="checkbox"/>	
Vocabulário	<input type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>	
Preposição	<input type="checkbox"/>	
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>	
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>	
Outros _____		

22. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna manifestam, geralmente, dificuldades de integração escolar? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 22.1.

22.1. As razões dessas dificuldades de integração escolar são: (escolha duas das opções que considera mais adequadas)

O desconhecimento do contexto histórico e cultural do país de acolhimento. ☐

O deficiente conhecimento da língua portuguesa. ☐

Dificuldades de aprendizagem. ☐

Dificuldades de relacionamento com os colegas e ou professores. ☐

Problemas socioeconómicos. ☐

Choques culturais. ☐

Diferenças religiosas. ☐

Outros _____

23. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna são bem acolhidos:

23.1. Pelos colegas de turma? Sim ☒ Não ☐

23.2. Pelos restantes alunos da escola? Sim ☒ Não ☐

23.3. Pelos professores? Sim ☒ Não ☐

Obrigada pela colaboração.

Docente P



Este questionário destina-se a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

As respostas a este questionário são essenciais e deverão fornecer elementos para um estudo de caso que permitirá desenvolver a dissertação de Mestrado em Gestão Curricular, na Universidade de Aveiro, sobre Português Língua Não Materna: representações de professores do 1.º CEB.

Esta investigação diz respeito ao apuramento dos conhecimentos de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e das representações que fazem das suas práticas lectivas relativas ao processo de ensino e de aprendizagem de crianças cujo português não é língua materna.

A confidencialidade das respostas é garantida.

Agradecemos desde já a sua colaboração, imprescindível para desenvolver este estudo de caso.

Mestranda: Sónia Pereira;

Orientadora de mestrado: Dra. Maria Helena Ançã.

Parte I – Identificação do(a) docente

1. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☒

2. Idade:
 < 30 anos ☐
 30 – 39 anos ☐
 40 – 49 anos ☐
 50 – 59 anos ☒
 > 60 anos ☐

3. Nacionalidade: Portuguesa

4. Língua materna: Português

5. Alguma vez viveu no estrangeiro? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 5.1, 5.2, 5.3 e 5.4.

5.1. Onde? _____

5.2. Durante quanto tempo? _____

5.3. Por motivos: Profissionais ☐ Pessoais ☐ Turísticos ☐

Outros _____

5.4. Dê exemplos concretos, positivos ou não, dessa experiência.

6. Habilitações literárias: licenciatura

7. Anos de serviço:

< 5 anos ☐
 5 – 15 anos ☐
 16 – 25 anos ☐
 26 – 35 anos ☒
 > 35 anos ☐

8. Ano de escolaridade que lecciona: 4º
9. Número de alunos com português língua não materna no ano lectivo 2008/2009:
 alunos.
10. Frequenta acções de formação para além das acções creditadas para progressão na carreira? Sim ☒ Não ☐
- Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 10.1.
- 10.1. Frequenta as acções de formação:
Regularmente ☒ Esporadicamente ☐
11. Frequenta ou frequentou alguma formação sobre alunos com português língua não materna? ~~Sim~~ Não

Parte II – Conhecimentos

Reflicta um pouco acerca dos seus conhecimentos sobre a diversidade cultural e linguística e responda às questões que se seguem.

12. Tem informações sobre Educação Intercultural e sobre Português Língua Não Materna? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 12.1 e 12.2.

- 12.1. Obteve essas informações:

Lei de Bases do Sistema Educativo	<input type="checkbox"/>
Programa	<input type="checkbox"/>
Objectivos Gerais do 1.º CEB	<input type="checkbox"/>
Acções de Formação	<input type="checkbox"/>
Livros da Especialidade	<input type="checkbox"/>
Jornais e Revistas	<input type="checkbox"/>
Outros	<input type="text"/>

12.2. O que entende por uma Educação Intercultural? Que objectivos se procuram promover?

13. Considera que a sua prática lectiva promove uma Educação Intercultural?

Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

Devido à integração de alguns alunos na Escola, fazem-se actividades em que eles falam a sua língua.

14. A problemática da interculturalidade é assunto objecto de debate na sua escola?

Sim ☒ Não ☐

15. A interculturalidade é um valor promovido pela sua escola? Sim ☒ Não ☐

16. Conhece legislação que promova a integração escolar de alunos com português língua não materna? Sim ☐ Não ☒

17. Considera que na sua escola existe uma política de apoio às crianças com português língua não materna? Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

existe um professor que dá apoio a todos esses alunos.

18. A escola onde lecciona possui projectos de integração escolar das crianças com português língua não materna? Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

Visita de alunos de outras escolas e elaboração de 1 painel com as fotografias de todos os alunos de português, língua não materna.

Parte III – Representações das práticas lectivas

Reflecta um pouco sobre a sua prática lectiva.

19. Indique com uma cruz (X) as respostas que considera mais adequadas (1- nada; 2- pouco; 3- razoavelmente e 4- muito).

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Procura conhecer melhor os alunos de culturas e ou origens diferentes.			X	
Procura informar-se sobre as culturas e ou países dos alunos com português língua não materna.				X
Contempla na sua planificação, objectivos e conteúdos que visem a integração curricular dos alunos oriundos de outros países e ou culturas.		X		
Considera que adapta os conteúdos curriculares às características e às necessidades individuais dos alunos com português língua não materna.		X		
Selecciona conteúdos e materiais com base em critérios de diversidade cultural e linguística.			X	
Desenvolve actividades que promovem a expressão e divulgação de diferentes origens e culturas.			X	
Incorpora informações sobre diferentes culturas e ou países.			X	
Implementa actividades/estratégias diferenciadas para alunos com português língua não materna.		X		
Dá oportunidade aos alunos com português língua não materna de expressarem aspectos relacionados com a sua origem, cultura e língua materna.		X		

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Considera que o clima de aprendizagem é respeitador da diversidade cultural e Linguística.		X		
Considera que o tempo lectivo permite implementar actividades interculturais.		X		
Considera ser um espaço propício à implementação de actividades interculturais.		X		

Parte IV – Aprendentes com português língua não materna

20. Indique com uma cruz (X) a origem dos seus alunos com português língua não materna:

- | | | |
|-------------------------|--------------------------|-------------|
| Europa (União Europeia) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Europa (Leste) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Europa (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| África (PALOP) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| África (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (do Norte) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (Hispanicos) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (Brasileiros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Ásia (China) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Ásia (Timor-Leste) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Ásia (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |

21. Tendo em conta a(s) origem(s) dos alunos cuja língua materna não é o português, indique os que considera terem mais dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa. (escolha até 3 opções)

- | | |
|-------------------------|-------------------------------------|
| Europa (União Europeia) | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Europa (Leste) | <input type="checkbox"/> |
| Europa (Outros) | <input type="checkbox"/> |
| África (PALOP) | <input type="checkbox"/> |
| África (Outros) | <input type="checkbox"/> |
| América (do Norte) | <input checked="" type="checkbox"/> |
| América (Hispanica) | <input type="checkbox"/> |
| América (Brasil) | <input type="checkbox"/> |
| Ásia (China) | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Ásia (Timor-Leste) | <input type="checkbox"/> |
| Ásia (Outros) | <input type="checkbox"/> |

De acordo com a(s) opção(ões) escolhidas, indique:

21.1. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades comuns, aos alunos de diferentes origens, na aprendizagem da língua portuguesa?

Dificuldades comuns:	
Pronúncia	<input type="checkbox"/>
Vocabulário	<input type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input checked="" type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input checked="" type="checkbox"/>
Outros _____	

21.2. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades específicas mais relevantes sentidas pelos alunos não nativos na aprendizagem da língua portuguesa?

Origem dos alunos:	União Europeia	
Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input type="checkbox"/>	
Vocabulário	<input type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	<input checked="" type="checkbox"/>	
Preposição	<input type="checkbox"/>	
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>	
Flexão verbal	<input checked="" type="checkbox"/>	
Outros		

Origem dos alunos:	América Norte	
Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input type="checkbox"/>	
Vocabulário	<input checked="" type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>	
Preposição	<input type="checkbox"/>	
Flexão nominal	<input checked="" type="checkbox"/>	
Flexão verbal	<input checked="" type="checkbox"/>	
Outros		

Origem dos alunos:	Ásia	
Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input type="checkbox"/>	
Vocabulário	<input type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	<input checked="" type="checkbox"/>	
Preposição	<input type="checkbox"/>	
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>	
Flexão verbal	<input checked="" type="checkbox"/>	
Outros		

22. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna manifestam, geralmente, dificuldades de integração escolar? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 22.1.

22.1. As razões dessas dificuldades de integração escolar são: (escolha duas das opções que considera mais adequadas)

O desconhecimento do contexto histórico e cultural do país de acolhimento. ☐

O deficiente conhecimento da língua portuguesa. ☐

Dificuldades de aprendizagem. ☐

Dificuldades de relacionamento com os colegas e ou professores. ☐

Problemas socioeconómicos. ☐

Choques culturais. ☐

Diferenças religiosas. ☐

Outros _____

23. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna são bem acolhidos:

23.1. Pelos colegas de turma? Sim ☒ Não ☐

23.2. Pelos restantes alunos da escola? Sim ☒ Não ☐

23.3. Pelos professores? Sim ☒ Não ☐

Obrigada pela colaboração.

Docente Q



Este questionário destina-se a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

As respostas a este questionário são essenciais e deverão fornecer elementos para um estudo de caso que permitirá desenvolver a dissertação de Mestrado em Gestão Curricular, na Universidade de Aveiro, sobre Português Língua Não Materna: representações de professores do 1.º CEB.

Esta investigação diz respeito ao apuramento dos conhecimentos de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e das representações que fazem das suas práticas lectivas relativas ao processo de ensino e de aprendizagem de crianças cujo português não é língua materna.

A confidencialidade das respostas é garantida.

Agradecemos desde já a sua colaboração, imprescindível para desenvolver este estudo de caso.

Mestranda: Sónia Pereira;

Orientadora de mestrado: Dra. Maria Helena Ançã.

Parte I – Identificação do(a) docente

1. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☒
2. Idade: < 30 anos ☐
 30 – 39 anos ☐
 40 – 49 anos ☒
 50 – 59 anos ☐
 > 60 anos ☐
3. Nacionalidade: PORTUGUESA
4. Língua materna: PORTUGUÊS
5. Alguma vez viveu no estrangeiro? Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 5.1, 5.2, 5.3 e 5.4.

- 5.1. Onde? MOÇAMBIQUE
- 5.2. Durante quanto tempo? 15 ANOS
- 5.3. Por motivos: Profissionais ☐ Pessoais ☒ Turísticos ☐
 Outros LOCAL DE NASCIMENTO

5.4. Dê exemplos concretos, positivos ou não, dessa experiência.

INFÂNCIA FELIZ DADO QUE ME SENTIA
COM MUITA LIBERDADE/MUITO ESPAÇO O QUE
ME PERMITIU APRENDER A CRESCER COM RESPONSABILIDADE.

6. Habilitações literárias: LICENCIATURA (1º CICLO)

7. Anos de serviço:
- < 5 anos ☐
 5 – 15 anos ☐
 16 – 25 anos ☐
 26 – 35 anos ☒
 > 35 anos ☐

8. Ano de escolaridade que lecciona: 2.º ANO
9. Número de alunos com português língua não materna no ano lectivo 2008/2009:
 alunos.
10. Frequenta acções de formação para além das acções creditadas para progressão na carreira? Sim ☒ Não ☐
- Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 10.1.
- 10.1. Frequenta as acções de formação:
 Regularmente ☐ Esporadicamente ☒
11. Frequenta ou frequentou alguma formação sobre alunos com português língua não materna? NÃO

Parte II – Conhecimentos

Reflecta um pouco acerca dos seus conhecimentos sobre a diversidade cultural e linguística e responda às questões que se seguem.

12. Tem informações sobre Educação Intercultural e sobre Português Língua Não Materna? Sim ☐ Não ☐ DOUCA

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 12.1 e 12.2.

12.1. Obteve essas informações:

- | | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|
| Lei de Bases do Sistema Educativo | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Programa | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Objectivos Gerais do 1.ºCEB | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Acções de Formação | <input type="checkbox"/> |
| Livros da Especialidade | <input type="checkbox"/> |
| Jornais e Revistas | <input type="checkbox"/> |
| Outros | <input type="text"/> |

12.2. O que entende por uma Educação Intercultural? Que objectivos se procuram promover?

Educar respeitando as culturas de onde são oriundas as crianças. Com isto pretende-se facilitar uma maior inserção.

13. Considera que a sua prática lectiva promove uma Educação Intercultural?

Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

Permitindo que os alunos se expressem sem vergonha, nem pudor, em relação aos restantes colegas

14. A problemática da interculturalidade é assunto objecto de debate na sua escola?

Sim ☐ Não ☒

15. A interculturalidade é um valor promovido pela sua escola? Sim ☒ Não ☐

16. Conhece legislação que promova a integração escolar de alunos com português língua não materna? Sim ☐ Não ☐ ALGUMA

17. Considera que na sua escola existe uma política de apoio às crianças com português língua não materna? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

18. A escola onde lecciona possui projectos de integração escolar das crianças com português língua não materna? Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

Parte III – Representações das práticas lectivas

Reflecta um pouco sobre a sua prática lectiva.

19. Indique com uma cruz (X) as respostas que considera mais adequadas (1- nada; 2- pouco; 3- razoavelmente e 4- muito).

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Procura conhecer melhor os alunos de culturas e ou origens diferentes.			X	
Procura informar-se sobre as culturas e ou países dos alunos com português língua não materna.			X	
Contempla na sua planificação, objectivos e conteúdos que visem a integração curricular dos alunos oriundos de outros países e ou culturas.			x	
Considera que adapta os conteúdos curriculares às características e às necessidades individuais dos alunos com português língua não materna.			X	
Selecciona conteúdos e materiais com base em critérios de diversidade cultural e linguística.		X		
Desenvolve actividades que promovem a expressão e divulgação de diferentes origens e culturas.			X	
Incorpora informações sobre diferentes culturas e ou países.			X	
Implementa actividades/estratégias diferenciadas para alunos com português língua não materna.			X	
Dá oportunidade aos alunos com português língua não materna de expressarem aspectos relacionados com a sua origem, cultura e língua materna.			X	

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Considera que o clima de aprendizagem é respeitador da diversidade cultural e Linguística.			X	
Considera que o tempo lectivo permite implementar actividades interculturais.		X		
Considera ser um espaço propício à implementação de actividades interculturais.		X		

Parte IV – Aprendentes com português língua não materna

20. Indique com uma cruz (X) a origem dos seus alunos com português língua não materna:

- Europa (União Europeia) ☐ país: _____
- Europa (Leste) ☐ país: _____
- Europa (Outros) ☐ país: _____
- África (PALOP) ☐ país: _____
- África (Outros) ☐ país: _____
- América (do Norte) ☐ país: _____
- América (Hispanicos) ☐ país: _____
- América (Brasileiros) ☒ país: BRASIL
- Ásia (China) ☐ país: _____
- Ásia (Timor-Leste) ☐ país: _____
- Ásia (Outros) ☐ país: _____

21. Tendo em conta a(s) origem(s) dos alunos cuja língua materna não é o português, indique os que considera terem mais dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa. (escolha até 3 opções)

- Europa (União Europeia) ☐
- Europa (Leste) ☒
- Europa (Outros) ☐
- África (PALOP) ☐
- África (Outros) ☐
- América (do Norte) ☐
- América (Hispanica) ☐
- América (Brasil) ☐
- Ásia (China) ☒
- Ásia (Timor-Leste) ☐
- Ásia (Outros) ☒

De acordo com a(s) opção(ões) escolhidas, indique:

21.1. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades comuns, aos alunos de diferentes origens, na aprendizagem da língua portuguesa?

Dificuldades comuns:	
Pronúncia	<input checked="" type="checkbox"/>
Vocabulário	<input checked="" type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input checked="" type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input checked="" type="checkbox"/>
Outros _____	

21.2. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades específicas mais relevantes sentidas pelos alunos não nativos na aprendizagem da língua portuguesa?

Origem dos alunos:	BRASIL	
Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input checked="" type="checkbox"/>	
Vocabulário	<input checked="" type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	<input checked="" type="checkbox"/>	
Preposição	<input type="checkbox"/>	
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>	
Flexão verbal	<input checked="" type="checkbox"/>	
Outros		

Origem dos alunos:		
Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input type="checkbox"/>	
Vocabulário	<input type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>	
Preposição	<input type="checkbox"/>	
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>	
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>	
Outros		

Origem dos alunos:		
Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input type="checkbox"/>	
Vocabulário	<input type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>	
Preposição	<input type="checkbox"/>	
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>	
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>	
Outros		

22. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna manifestam, geralmente, dificuldades de integração escolar? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 22.1.

22.1. As razões dessas dificuldades de integração escolar são: (escolha duas das opções que considera mais adequadas)

O desconhecimento do contexto histórico e cultural do país de acolhimento. ☐

O deficiente conhecimento da língua portuguesa. ☐

Dificuldades de aprendizagem. ☐

Dificuldades de relacionamento com os colegas e ou professores. ☐

Problemas socioeconómicos. ☐

Choques culturais. ☐

Diferenças religiosas. ☐

Outros _____

23. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna são bem acolhidos:

23.1. Pelos colegas de turma? Sim ☒ Não ☐

23.2. Pelos restantes alunos da escola? Sim ☒ Não ☐

23.3. Pelos professores? Sim ☒ Não ☐

Obrigada pela colaboração.

Docente R



Este questionário destina-se a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

As respostas a este questionário são essenciais e deverão fornecer elementos para um estudo de caso que permitirá desenvolver a dissertação de Mestrado em Gestão Curricular, na Universidade de Aveiro, sobre Português Língua Não Materna: representações de professores do 1.º CEB.

Esta investigação diz respeito ao apuramento dos conhecimentos de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e das representações que fazem das suas práticas lectivas relativas ao processo de ensino e de aprendizagem de crianças cujo português não é língua materna.

A confidencialidade das respostas é garantida.

Agradecemos desde já a sua colaboração, imprescindível para desenvolver este estudo de caso.

Mestranda: Sónia Pereira;

Orientadora de mestrado: Dra. Maria Helena Ançã.

Parte I – Identificação do(a) docente

1. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☒
2. Idade:

< 30 anos	<input type="checkbox"/>
30 – 39 anos	<input type="checkbox"/>
40 – 49 anos	<input type="checkbox"/>
50 – 59 anos	<input checked="" type="checkbox"/>
> 60 anos	<input type="checkbox"/>
3. Nacionalidade: Portuguesa
4. Língua materna: Português
5. Alguma vez viveu no estrangeiro? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 5.1, 5.2, 5.3 e 5.4.

- 5.1. Onde? _____
- 5.2. Durante quanto tempo? _____
- 5.3. Por motivos: Profissionais ☐ Pessoais ☐ Turísticos ☐
Outros _____
- 5.4. Dê exemplos concretos, positivos ou não, dessa experiência.

6. Habilitações literárias: Licenciada em Organização e desenvolvimento curricular
7. Anos de serviço:

< 5 anos	<input type="checkbox"/>
5 – 15 anos	<input type="checkbox"/>
16 – 25 anos	<input type="checkbox"/>
26 – 35 anos	<input checked="" type="checkbox"/>
> 35 anos	<input type="checkbox"/>

8. Ano de escolaridade que lecciona: 3º e 4º ano
9. Número de alunos com português língua não materna no ano lectivo 2008/2009:
 alunos.
10. Frequenta acções de formação para além das acções creditadas para progressão na carreira? Sim ☒ Não ☐
- Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 10.1.
- 10.1. Frequenta as acções de formação:
 Regularmente ☒ Esporadicamente ☐
11. Frequenta ou frequentou alguma formação sobre alunos com português língua não materna? Não

Parte II – Conhecimentos

Reflecta um pouco acerca dos seus conhecimentos sobre a diversidade cultural e linguística e responda às questões que se seguem.

12. Tem informações sobre Educação Intercultural e sobre Português Língua Não Materna? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 12.1 e 12.2.

12.1. Obteve essas informações:

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------|
| Lei de Bases do Sistema Educativo | <input type="checkbox"/> |
| Programa | <input type="checkbox"/> |
| Objectivos Gerais do 1.ºCEB | <input type="checkbox"/> |
| Acções de Formação | <input type="checkbox"/> |
| Livros da Especialidade | <input type="checkbox"/> |
| Jornais e Revistas | <input type="checkbox"/> |
| Outros | <input type="text"/> |

12.2. O que entende por uma Educação Intercultural? Que objectivos se procuram promover?

13. Considera que a sua prática lectiva promove uma Educação Intercultural?

Sim ☐ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

14. A problemática da interculturalidade é assunto objecto de debate na sua escola?

Sim ☒ Não ☐

15. A interculturalidade é um valor promovido pela sua escola? Sim ☒ Não ☐

16. Conhece legislação que promova a integração escolar de alunos com português língua não materna? Sim ☐ Não ☒

17. Considera que na sua escola existe uma política de apoio às crianças com português língua não materna? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

18. A escola onde lecciona possui projectos de integração escolar das crianças com português língua não materna? Sim ☐ Não ☐ *Não sei*

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

Parte III – Representações das práticas lectivas

Reflecta um pouco sobre a sua prática lectiva.

19. Indique com uma cruz (X) as respostas que considera mais adequadas (1- nada; 2- pouco; 3- razoavelmente e 4- muito).

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Procura conhecer melhor os alunos de culturas e ou origens diferentes.			X	
Procura informar-se sobre as culturas e ou países dos alunos com português língua não materna.		X		
Contempla na sua planificação, objectivos e conteúdos que visem a integração curricular dos alunos oriundos de outros países e ou culturas.			X	
Considera que adapta os conteúdos curriculares às características e às necessidades individuais dos alunos com português língua não materna.			X	
Selecciona conteúdos e materiais com base em critérios de diversidade cultural e linguística.			X	
Desenvolve actividades que promovem a expressão e divulgação de diferentes origens e culturas.			X	
Incorpora informações sobre diferentes culturas e ou países.			X	
Implementa actividades/estratégias diferenciadas para alunos com português língua não materna.		X		
Dá oportunidade aos alunos com português língua não materna de expressarem aspectos relacionados com a sua origem, cultura e língua materna.			X	

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Considera que o clima de aprendizagem é respeitador da diversidade cultural e Linguística.			X	
Considera que o tempo lectivo permite implementar actividades interculturais.		X		
Considera ser um espaço propício à implementação de actividades interculturais.			X	

Parte IV – Aprendentes com português língua não materna

20. Indique com uma cruz (X) a origem dos seus alunos com português língua não materna:

- Europa (União Europeia) ☒ país: Hungria
- Europa (Leste) ☐ país: _____
- Europa (Outros) ☐ país: _____
- África (PALOP) ☐ país: _____
- África (Outros) ☐ país: _____
- América (do Norte) ☐ país: _____
- América (Hispanicos) ☐ país: _____
- América (Brasileiros) ☒ país: Brasil
- Ásia (China) ☐ país: _____
- Ásia (Timor-Leste) ☐ país: _____
- Ásia (Outros) ☐ país: _____

21. Tendo em conta a(s) origem(s) dos alunos cuja língua materna não é o português, indique os que considera terem mais dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa. (escolha até 3 opções)

- Europa (União Europeia) ☐
- Europa (Leste) ☐
- Europa (Outros) ☐
- África (PALOP) ☐
- África (Outros) ☐
- América (do Norte) ☐
- América (Hispanica) ☐
- América (Brasil) ☐
- Ásia (China) ☐
- Ásia (Timor-Leste) ☐
- Ásia (Outros) ☐

De acordo com a(s) opção(ões) escolhidas, indique:

21.1. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades comuns, aos alunos de diferentes origens, na aprendizagem da língua portuguesa?

Dificuldades comuns:	
Pronúncia	<input type="checkbox"/>
Vocabulário	<input type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>
Outros	<u>Nos meus alunos não encontro dificuldades</u>

21.2. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades específicas mais relevantes sentidas pelos alunos não nativos na aprendizagem da língua portuguesa?

Origem dos alunos:		
Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input type="checkbox"/>	
Vocabulário	<input type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>	
Preposição	<input type="checkbox"/>	
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>	
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>	
Outros _____		

Origem dos alunos:		
Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input type="checkbox"/>	
Vocabulário	<input type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>	
Preposição	<input type="checkbox"/>	
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>	
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>	
Outros _____		

Origem dos alunos:		
Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input type="checkbox"/>	
Vocabulário	<input type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>	
Preposição	<input type="checkbox"/>	
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>	
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>	
Outros _____		

22. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna manifestam, geralmente, dificuldades de integração escolar? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 22.1.

22.1. As razões dessas dificuldades de integração escolar são: (escolha duas das opções que considera mais adequadas)

O desconhecimento do contexto histórico e cultural do país de acolhimento. ☐

O deficiente conhecimento da língua portuguesa. ☐

Dificuldades de aprendizagem. ☐

Dificuldades de relacionamento com os colegas e ou professores. ☐

Problemas socioeconómicos. ☐

Choques culturais. ☐

Diferenças religiosas. ☐

Outros _____

23. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna são bem acolhidos:

23.1. Pelos colegas de turma? Sim ☒ Não ☐

23.2. Pelos restantes alunos da escola? Sim ☒ Não ☐

23.3. Pelos professores? Sim ☒ Não ☐

Obrigada pela colaboração.

Docente S



Este questionário destina-se a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

As respostas a este questionário são essenciais e deverão fornecer elementos para um estudo de caso que permitirá desenvolver a dissertação de Mestrado em Gestão Curricular, na Universidade de Aveiro, sobre Português Língua Não Materna: representações de professores do 1.º CEB.

Esta investigação diz respeito ao apuramento dos conhecimentos de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e das representações que fazem das suas práticas lectivas relativas ao processo de ensino e de aprendizagem de crianças cujo português não é língua materna.

A confidencialidade das respostas é garantida.

Agradecemos desde já a sua colaboração, imprescindível para desenvolver este estudo de caso.

Mestranda: Sónia Pereira;

Orientadora de mestrado: Dra. Maria Helena Ançã.

Parte I – Identificação do(a) docente

1. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☒
2. Idade: < 30 anos ☐
30 – 39 anos ☐
40 – 49 anos ☐
50 – 59 anos ☒
> 60 anos ☐
3. Nacionalidade: Portuguesa
4. Língua materna: Português
5. Alguma vez viveu no estrangeiro? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 5.1, 5.2, 5.3 e 5.4.

- 5.1. Onde? _____
- 5.2. Durante quanto tempo? _____
- 5.3. Por motivos: Profissionais ☐ Pessoais ☐ Turísticos ☐
Outros _____
- 5.4. Dê exemplos concretos, positivos ou não, dessa experiência.
- _____
- _____

6. Habilitações literárias: Licenciatura

7. Anos de serviço:
- < 5 anos ☐
5 – 15 anos ☐
16 – 25 anos ☐
26 – 35 anos ☒
> 35 anos ☐

8. Ano de escolaridade que lecciona: 4º Ano
9. Número de alunos com português língua não materna no ano lectivo 2008/2009:
 alunos.
10. Frequenta acções de formação para além das acções creditadas para progressão na carreira? Sim ☐ Não ☒
- Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 10.1.
- 10.1. Frequenta as acções de formação:
 Regularmente ☐ Esporadicamente ☐
11. Frequenta ou frequentou alguma formação sobre alunos com português língua não materna? Não

Parte II – Conhecimentos

Reflecta um pouco acerca dos seus conhecimentos sobre a diversidade cultural e linguística e responda às questões que se seguem.

12. Tem informações sobre Educação Intercultural e sobre Português Língua Não Materna? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 12.1 e 12.2.

12.1. Obteve essas informações:

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------|
| Lei de Bases do Sistema Educativo | <input type="checkbox"/> |
| Programa | <input type="checkbox"/> |
| Objectivos Gerais do 1.ºCEB | <input type="checkbox"/> |
| Acções de Formação | <input type="checkbox"/> |
| Livros da Especialidade | <input type="checkbox"/> |
| Jornais e Revistas | <input type="checkbox"/> |
| Outros | <input type="text"/> |

12.2. O que entende por uma Educação Intercultural? Que objectivos se procuram promover?

*É o respeito entre várias culturas.
Pretende-se promover a partilha de experiências*

13. Considera que a sua prática lectiva promove uma Educação Intercultural?

Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

Promover partilha de saberes, costumes, tradições...

14. A problemática da interculturalidade é assunto objecto de debate na sua escola?

Sim ☒ Não ☐

15. A interculturalidade é um valor promovido pela sua escola? Sim ☒ Não ☐

16. Conhece legislação que promova a integração escolar de alunos com português língua não materna? Sim ☐ Não ☒

17. Considera que na sua escola existe uma política de apoio às crianças com português língua não materna? Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

1º aluno tem apoio de língua Portuguesa

18. A escola onde lecciona possui projectos de integração escolar das crianças com português língua não materna? Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

Apoia o crescimento a estas crianças.

Parte III – Representações das práticas lectivas

Reflicta um pouco sobre a sua prática lectiva.

19. Indique com uma cruz (X) as respostas que considera mais adequadas (1- nada; 2- pouco; 3- razoavelmente e 4- muito).

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Procura conhecer melhor os alunos de culturas e ou origens diferentes.			X	
Procura informar-se sobre as culturas e ou países dos alunos com português língua não materna.			X	
Contempla na sua planificação, objectivos e conteúdos que visem a integração curricular dos alunos oriundos de outros países e ou culturas.			X	
Considera que adapta os conteúdos curriculares às características e às necessidades individuais dos alunos com português língua não materna.			X	
Selecciona conteúdos e materiais com base em critérios de diversidade cultural e linguística.			X	
Desenvolve actividades que promovem a expressão e divulgação de diferentes origens e culturas.			X	
Incorpora informações sobre diferentes culturas e ou países.			X	
Implementa actividades/estratégias diferenciadas para alunos com português língua não materna.			X	
Dá oportunidade aos alunos com português língua não materna de expressarem aspectos relacionados com a sua origem, cultura e língua materna.			X	

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Considera que o clima de aprendizagem é respeitador da diversidade cultural e Linguística.			X	
Considera que o tempo lectivo permite implementar actividades interculturais.		X		
Considera ser um espaço propício à implementação de actividades interculturais.		X		

Parte IV – Aprendentes com português língua não materna

20. Indique com uma cruz (X) a origem dos seus alunos com português língua não materna:

- | | | |
|-------------------------|-------------------------------------|---------------------|
| Europa (União Europeia) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Europa (Leste) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Europa (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| África (PALOP) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| África (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (do Norte) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (Hispanicos) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (Brasileiros) | <input checked="" type="checkbox"/> | país: <u>Brasil</u> |
| Ásia (China) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Ásia (Timor-Leste) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Ásia (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |

21. Tendo em conta a(s) origem(s) dos alunos cuja língua materna não é o português, indique os que considera terem mais dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa. (escolha até 3 opções)

- Europa (União Europeia) ☐
- Europa (Leste) ☐
- Europa (Outros) ☐
- África (PALOP) ☐
- África (Outros) ☐
- América (do Norte) ☐
- América (Hispanica) ☐
- América (Brasil) ☒
- Ásia (China) ☐
- Ásia (Timor-Leste) ☐
- Ásia (Outros) ☐

De acordo com a(s) opção(ões) escolhidas, indique:

21.1. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades comuns, aos alunos de diferentes origens, na aprendizagem da língua portuguesa?

Dificuldades comuns:	
Pronúncia	<input type="checkbox"/>
Vocabulário	<input type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input checked="" type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>
Outros _____	

21.2. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades específicas mais relevantes sentidas pelos alunos não nativos na aprendizagem da língua portuguesa?

Origem dos alunos:		
Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input type="checkbox"/>	
Vocabulário	<input type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	<input checked="" type="checkbox"/>	
Preposição	<input type="checkbox"/>	
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>	
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>	
Outros		

Origem dos alunos:		
Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input type="checkbox"/>	
Vocabulário	<input type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>	
Preposição	<input type="checkbox"/>	
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>	
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>	
Outros		

Origem dos alunos:		
Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input type="checkbox"/>	
Vocabulário	<input type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>	
Preposição	<input type="checkbox"/>	
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>	
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>	
Outros		

22. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna manifestam, geralmente, dificuldades de integração escolar? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 22.1.

22.1. As razões dessas dificuldades de integração escolar são: (escolha duas das opções que considera mais adequadas)

O desconhecimento do contexto histórico e cultural do país de acolhimento. ☐

O deficiente conhecimento da língua portuguesa. ☐

Dificuldades de aprendizagem. ☐

Dificuldades de relacionamento com os colegas e ou professores. ☐

Problemas socioeconómicos. ☐

Choques culturais. ☐

Diferenças religiosas. ☐

Outros _____

23. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna são bem acolhidos:

23.1. Pelos colegas de turma? Sim ☒ Não ☐

23.2. Pelos restantes alunos da escola? Sim ☒ Não ☐

23.3. Pelos professores? Sim ☒ Não ☐

Obrigada pela colaboração.

Docente T



Este questionário destina-se a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

As respostas a este questionário são essenciais e deverão fornecer elementos para um estudo de caso que permitirá desenvolver a dissertação de Mestrado em Gestão Curricular, na Universidade de Aveiro, sobre Português Língua Não Materna: representações de professores do 1.º CEB.

Esta investigação diz respeito ao apuramento dos conhecimentos de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e das representações que fazem das suas práticas lectivas relativas ao processo de ensino e de aprendizagem de crianças cujo português não é língua materna.

A confidencialidade das respostas é garantida.

Agradecemos desde já a sua colaboração, imprescindível para desenvolver este estudo de caso.

Mestranda: Sónia Pereira;

Orientadora de mestrado: Dra. Maria Helena Ançã.

Parte I – Identificação do(a) docente

1. Sexo: Masculino ☒ Feminino ☐
2. Idade:

< 30 anos	<input type="checkbox"/>
30 – 39 anos	<input type="checkbox"/>
40 – 49 anos	<input type="checkbox"/>
50 – 59 anos	<input checked="" type="checkbox"/>
> 60 anos	<input type="checkbox"/>
3. Nacionalidade: PORTUGUESA
4. Língua materna: PORTUGUESA
5. Alguma vez viveu no estrangeiro? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 5.1, 5.2, 5.3 e 5.4.

5.1. Onde? _____

5.2. Durante quanto tempo? _____

5.3. Por motivos: Profissionais ☐ Pessoais ☐ Turísticos ☐

Outros _____

5.4. Dê exemplos concretos, positivos ou não, dessa experiência.

6. Habilitações literárias: Doutoramento

7. Anos de serviço:

- | | |
|--------------|-------------------------------------|
| < 5 anos | <input type="checkbox"/> |
| 5 – 15 anos | <input type="checkbox"/> |
| 16 – 25 anos | <input type="checkbox"/> |
| 26 – 35 anos | <input checked="" type="checkbox"/> |
| > 35 anos | <input type="checkbox"/> |

8. Ano de escolaridade que lecciona: 3º ANO
9. Número de alunos com português língua não materna no ano lectivo 2008/2009:
 alunos.
10. Frequenta acções de formação para além das acções creditadas para progressão na carreira? Sim ☒ Não ☐
- Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 10.1.
- 10.1. Frequenta as acções de formação:
 Regularmente ☒ Esporadicamente ☐
11. Frequenta ou frequentou alguma formação sobre alunos com português língua não materna? Não

Parte II – Conhecimentos

Reflecta um pouco acerca dos seus conhecimentos sobre a diversidade cultural e linguística e responda às questões que se seguem.

12. Tem informações sobre Educação Intercultural e sobre Português Língua Não Materna? Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 12.1 e 12.2.

12.1. Obteve essas informações:

- | | |
|-----------------------------------|---|
| Lei de Bases do Sistema Educativo | <input type="checkbox"/> |
| Programa | <input type="checkbox"/> |
| Objectivos Gerais do 1.ºCEB | <input type="checkbox"/> |
| Acções de Formação | <input type="checkbox"/> |
| Livros da Especialidade | <input type="checkbox"/> |
| Jornais e Revistas | <input type="checkbox"/> |
| Outros | <u>Decretos Lei 61/2007 e Sites educativas.</u> |

12.2. O que entende por uma Educação Intercultural? Que objectivos se procuram promover?

A Educação Intercultural é aquela que visa fornecer meios que favoreçam o sucesso de todos os alunos independentemente de sua raça ou credo.

13. Considera que a sua prática lectiva promove uma Educação Intercultural?

Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

Ao desenvolver actividades integradas (Língua Port. Mat, estudo do Meno e expressões) com todos os alunos
Ex: "Meninos de Todas as Cores"

14. A problemática da interculturalidade é assunto objecto de debate na sua escola?

Sim ☒ Não ☐

15. A interculturalidade é um valor promovido pela sua escola? Sim ☒ Não ☐

16. Conhece legislação que promova a integração escolar de alunos com português língua não materna? Sim ☒ Não ☐

17. Considera que na sua escola existe uma política de apoio às crianças com português língua não materna? Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

Existem mais professores quer do 1º e 2º ciclo que estão a desenvolver um trabalho directo com estes alunos.

18. A escola onde lecciona possui projectos de integração escolar das crianças com português língua não materna? Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

Por exemplo - a nível do 2º Ano estamos a desenvolver um projeto de integração "Ambiente com TODOS"

Parte III – Representações das práticas lectivas

Reflecta um pouco sobre a sua prática lectiva.

19. Indique com uma cruz (X) as respostas que considera mais adequadas (1- nada; 2- pouco; 3- razoavelmente e 4- muito).

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Procura conhecer melhor os alunos de culturas e ou origens diferentes.			X	
Procura informar-se sobre as culturas e ou países dos alunos com português língua não materna.		X		
Contempla na sua planificação, objectivos e conteúdos que visem a integração curricular dos alunos oriundos de outros países e ou culturas.			X	
Considera que adapta os conteúdos curriculares às características e às necessidades individuais dos alunos com português língua não materna.				X
Selecciona conteúdos e materiais com base em critérios de diversidade cultural e linguística.				X
Desenvolve actividades que promovem a expressão e divulgação de diferentes origens e culturas.			X	
Incorpora informações sobre diferentes culturas e ou países.		X		
Implementa actividades/estratégias diferenciadas para alunos com português língua não materna.			X	
Dá oportunidade aos alunos com português língua não materna de expressarem aspectos relacionados com a sua origem, cultura e língua materna.			X	

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Considera que o clima de aprendizagem é respeitador da diversidade cultural e Linguística.				X
Considera que o tempo lectivo permite implementar actividades interculturais.			X	
Considera ser um espaço propício à implementação de actividades interculturais.			X	

Parte IV – Aprendentes com português língua não materna

20. Indique com uma cruz (X) a origem dos seus alunos com português língua não materna:

- | | | |
|-------------------------|-------------------------------------|----------------------|
| Europa (União Europeia) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Europa (Leste) | <input checked="" type="checkbox"/> | país: <u>UCRAÍNA</u> |
| Europa (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| África (PALOP) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| África (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (do Norte) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (Hispanicos) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (Brasileiros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Ásia (China) | <input checked="" type="checkbox"/> | país: <u>China</u> |
| Ásia (Timor-Leste) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Ásia (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |

21. Tendo em conta a(s) origem(s) dos alunos cuja língua materna não é o português, indique os que considera terem mais dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa. (escolha até 3 opções)

- | | |
|----------------------------|-------------------------------------|
| Europa (União Europeia) | <input type="checkbox"/> |
| Europa (Leste) | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Europa (Outros) | <input type="checkbox"/> |
| África (PALOP) | <input type="checkbox"/> |
| África (Outros) | <input type="checkbox"/> |
| América (do Norte) | <input type="checkbox"/> |
| América (Hispanica) | <input type="checkbox"/> |
| América (Brasil) | <input type="checkbox"/> |
| Ásia (China) | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Ásia (Timor-Leste) | <input type="checkbox"/> |
| Ásia (Outros) <i>India</i> | <input checked="" type="checkbox"/> |

De acordo com a(s) opção(ões) escolhidas, indique:

21.1. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades comuns, aos alunos de diferentes origens, na aprendizagem da língua portuguesa?

Dificuldades comuns:	
Pronúncia	<input checked="" type="checkbox"/>
Vocabulário	<input type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input checked="" type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input checked="" type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input checked="" type="checkbox"/>
Outros _____	

21.2. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades específicas mais relevantes sentidas pelos alunos não nativos na aprendizagem da língua portuguesa?

Origem dos alunos:	CHINA	
Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input checked="" type="checkbox"/>	
Vocabulário	<input type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	<input checked="" type="checkbox"/>	
Preposição	<input checked="" type="checkbox"/>	
Flexão nominal	<input checked="" type="checkbox"/>	
Flexão verbal	<input checked="" type="checkbox"/>	
Outros	comunicação oral e escrita	

Origem dos alunos:	Índia	
Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input type="checkbox"/>	
Vocabulário	<input checked="" type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	<input checked="" type="checkbox"/>	
Preposição	<input checked="" type="checkbox"/>	
Flexão nominal	<input checked="" type="checkbox"/>	
Flexão verbal	<input checked="" type="checkbox"/>	
Outros		

Origem dos alunos:		
Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input type="checkbox"/>	
Vocabulário	<input type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>	
Preposição	<input type="checkbox"/>	
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>	
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>	
Outros		

22. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna manifestam, geralmente, dificuldades de integração escolar? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 22.1.

22.1. As razões dessas dificuldades de integração escolar são: (escolha duas das opções que considera mais adequadas)

O desconhecimento do contexto histórico e cultural do país de acolhimento. ☐

O deficiente conhecimento da língua portuguesa. ☐

Dificuldades de aprendizagem. ☐

Dificuldades de relacionamento com os colegas e ou professores. ☐

Problemas socioeconómicos. ☐

Choques culturais. ☐

Diferenças religiosas. ☐

Outros _____

23. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna são bem acolhidos:

23.1. Pelos colegas de turma? Sim ☒ Não ☐

23.2. Pelos restantes alunos da escola? Sim ☒ Não ☐

23.3. Pelos professores? Sim ☒ Não ☐

Obrigada pela colaboração.

Docente U



Universidade de Aveiro

Este questionário destina-se a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

As respostas a este questionário são essenciais e deverão fornecer elementos para um estudo de caso que permitirá desenvolver a dissertação de Mestrado em Gestão Curricular, na Universidade de Aveiro, sobre Português Língua Não Materna: representações de professores do 1.º CEB.

Esta investigação diz respeito ao apuramento dos conhecimentos de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e das representações que fazem das suas práticas lectivas relativas ao processo de ensino e de aprendizagem de crianças cujo português não é língua materna.

A confidencialidade das respostas é garantida.

Agradecemos desde já a sua colaboração, imprescindível para desenvolver este estudo de caso.

Mestranda: Sónia Pereira;

Orientadora de mestrado: Dra. Maria Helena Ançã.

Parte I – Identificação do(a) docente

1. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☒
2. Idade:

< 30 anos	<input type="checkbox"/>
30 – 39 anos	<input type="checkbox"/>
40 – 49 anos	<input type="checkbox"/>
50 – 59 anos	<input checked="" type="checkbox"/>
> 60 anos	<input type="checkbox"/>
3. Nacionalidade: Portuguesa
4. Língua materna: Portuguesa
5. Alguma vez viveu no estrangeiro? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 5.1, 5.2, 5.3 e 5.4.

- 5.1. Onde? _____
- 5.2. Durante quanto tempo? _____
- 5.3. Por motivos: Profissionais ☐ Pessoais ☐ Turísticos ☐
Outros _____
- 5.4. Dê exemplos concretos, positivos ou não, dessa experiência.

6. Habilitações literárias: Licenciatura

7. Anos de serviço:

- | | |
|--------------|-------------------------------------|
| < 5 anos | <input type="checkbox"/> |
| 5 – 15 anos | <input type="checkbox"/> |
| 16 – 25 anos | <input type="checkbox"/> |
| 26 – 35 anos | <input checked="" type="checkbox"/> |
| > 35 anos | <input type="checkbox"/> |

8. Ano de escolaridade que lecciona: 4.º ANO
9. Número de alunos com português língua não materna no ano lectivo 2008/2009:
 alunos.
10. Frequenta acções de formação para além das acções creditadas para progressão na carreira? Sim ☒ Não ☐
- Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 10.1.
- 10.1. Frequenta as acções de formação:
 Regularmente ☒ Esporadicamente ☐
11. Frequenta ou frequentou alguma formação sobre alunos com português língua não materna? Não

Parte II – Conhecimentos

Reflecta um pouco acerca dos seus conhecimentos sobre a diversidade cultural e linguística e responda às questões que se seguem.

12. Tem informações sobre Educação Intercultural e sobre Português Língua Não Materna? Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 12.1 e 12.2.

12.1. Obteve essas informações:

- | | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|
| Lei de Bases do Sistema Educativo | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Programa | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Objectivos Gerais do 1.ºCEB | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Acções de Formação | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Livros da Especialidade | <input type="checkbox"/> |
| Jornais e Revistas | <input type="checkbox"/> |
| Outros <u>Internet</u> | |

12.2. O que entende por uma Educação Intercultural? Que objectivos se procuram promover?

A adaptação a uma nova língua e a uma nova cultura.

13. Considera que a sua prática lectiva promove uma Educação Intercultural?

Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

Respeitamos a cultura deles e aproveitamos para aprender outros hábitos.

14. A problemática da interculturalidade é assunto objecto de debate na sua escola?

Sim ☒ Não ☐

15. A interculturalidade é um valor promovido pela sua escola? Sim ☒ Não ☐

16. Conhece legislação que promova a integração escolar de alunos com português língua não materna? Sim ☒ Não ☐

17. Considera que na sua escola existe uma política de apoio às crianças com português língua não materna? Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

Têm algum apoio extra-curricular

18. A escola onde lecciona possui projectos de integração escolar das crianças com português língua não materna? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

Parte III – Representações das práticas lectivas

Reflicta um pouco sobre a sua prática lectiva.

19. Indique com uma cruz (X) as respostas que considera mais adequadas (1- nada; 2- pouco; 3- razoavelmente e 4- muito).

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Procura conhecer melhor os alunos de culturas e ou origens diferentes.				X
Procura informar-se sobre as culturas e ou países dos alunos com português língua não materna.				X
Contempla na sua planificação, objectivos e conteúdos que visem a integração curricular dos alunos oriundos de outros países e ou culturas.				X
Considera que adapta os conteúdos curriculares às características e às necessidades individuais dos alunos com português língua não materna.				X
Selecciona conteúdos e materiais com base em critérios de diversidade cultural e linguística.				X
Desenvolve actividades que promovem a expressão e divulgação de diferentes origens e culturas.			X	
Incorpora informações sobre diferentes culturas e ou países.			X	
Implementa actividades/estratégias diferenciadas para alunos com português língua não materna.				X
Dá oportunidade aos alunos com português língua não materna de expressarem aspectos relacionados com a sua origem, cultura e língua materna.				X

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Considera que o clima de aprendizagem é respeitador da diversidade cultural e Linguística.			X	
Considera que o tempo lectivo permite implementar actividades interculturais.		X		
Considera ser um espaço propício à implementação de actividades interculturais.		X		

Parte IV – Aprendentes com português língua não materna

20. Indique com uma cruz (X) a origem dos seus alunos com português língua não materna:

- | | | |
|-------------------------|-------------------------------------|---------------------|
| Europa (União Europeia) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Europa (Leste) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Europa (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| África (PALOP) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| África (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (do Norte) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (Hispanicos) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (Brasileiros) | <input checked="" type="checkbox"/> | país: <u>Brasil</u> |
| Ásia (China) | <input checked="" type="checkbox"/> | país: <u>China</u> |
| Ásia (Timor-Leste) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Ásia (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |

21. Tendo em conta a(s) origem(s) dos alunos cuja língua materna não é o português, indique os que considera terem mais dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa. (escolha até 3 Opções)

- Europa (União Europeia) ☐
- Europa (Leste) ☐
- Europa (Outros) ☐
- África (PALOP) ☐
- África (Outros) ☐
- América (do Norte) ☐
- América (Hispanica) ☐
- América (Brasil) ☐
- Ásia (China) ☒
- Ásia (Timor-Leste) ☐
- Ásia (Outros) ☐

De acordo com a(s) opção(ões) escolhidas, indique:

21.1. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades comuns, aos alunos de diferentes origens, na aprendizagem da língua portuguesa?

Dificuldades comuns:	
Pronúncia	<input type="checkbox"/>
Vocabulário	<input type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input checked="" type="checkbox"/>
Preposição	<input checked="" type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>
Outros _____	

21.2. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades específicas mais relevantes sentidas pelos alunos não nativos na aprendizagem da língua portuguesa?

Origem dos alunos:		
Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input type="checkbox"/>	
Vocabulário	<input type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	<input checked="" type="checkbox"/>	
Preposição	<input checked="" type="checkbox"/>	
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>	
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>	
Outros		

Origem dos alunos:		
Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input type="checkbox"/>	
Vocabulário	<input type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>	
Preposição	<input type="checkbox"/>	
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>	
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>	
Outros		

Origem dos alunos:		
Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input type="checkbox"/>	
Vocabulário	<input type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>	
Preposição	<input type="checkbox"/>	
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>	
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>	
Outros		

22. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna manifestam, geralmente, dificuldades de integração escolar? Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 22.1.

22.1. As razões dessas dificuldades de integração escolar são: (escolha duas das opções que considera mais adequadas)

O desconhecimento do contexto histórico e cultural do país de acolhimento. ☒

O deficiente conhecimento da língua portuguesa. ☒

Dificuldades de aprendizagem. ☐

Dificuldades de relacionamento com os colegas e ou professores. ☐

Problemas socioeconómicos. ☐

Choques culturais. ☒

Diferenças religiosas. ☐

Outros _____

23. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna são bem acolhidos:

23.1. Pelos colegas de turma? Sim ☒ Não ☐

23.2. Pelos restantes alunos da escola? Sim ☒ Não ☐

23.3. Pelos professores? Sim ☒ Não ☐

Obrigada pela colaboração.

Docente V



Este questionário destina-se a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

As respostas a este questionário são essenciais e deverão fornecer elementos para um estudo de caso que permitirá desenvolver a dissertação de Mestrado em Gestão Curricular, na Universidade de Aveiro, sobre Português Língua Não Materna: representações de professores do 1.º CEB.

Esta investigação diz respeito ao apuramento dos conhecimentos de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e das representações que fazem das suas práticas lectivas relativas ao processo de ensino e de aprendizagem de crianças cujo português não é língua materna.

A confidencialidade das respostas é garantida.

Agradecemos desde já a sua colaboração, imprescindível para desenvolver este estudo de caso.

Mestranda: Sónia Pereira;

Orientadora de mestrado: Dra. Maria Helena Ançã.

Parte I – Identificação do(a) docente

1. Sexo: Masculino ☒ Feminino ☐
2. Idade:

< 30 anos	<input type="checkbox"/>
30 – 39 anos	<input type="checkbox"/>
40 – 49 anos	<input type="checkbox"/>
50 – 59 anos	<input checked="" type="checkbox"/>
> 60 anos	<input type="checkbox"/>
3. Nacionalidade: Portuguesa
4. Língua materna: Português
5. Alguma vez viveu no estrangeiro? Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 5.1, 5.2, 5.3 e 5.4.

- 5.1. Onde? Frância
- 5.2. Durante quanto tempo? 4 anos
- 5.3. Por motivos: Profissionais ☐ Pessoais ☒ Turísticos ☐
Outros _____
- 5.4. Dê exemplos concretos, positivos ou não, dessa experiência.
Os meus pais emigraram, antes do 25 de Abril, e eu acompanhei-os.
6. Habilitações literárias: Licenciatura
7. Anos de serviço:

< 5 anos	<input type="checkbox"/>
5 – 15 anos	<input type="checkbox"/>
16 – 25 anos	<input type="checkbox"/>
26 – 35 anos	<input checked="" type="checkbox"/>
> 35 anos	<input type="checkbox"/>

8. Ano de escolaridade que lecciona: 4.º Ano
9. Número de alunos com português língua não materna no ano lectivo 2008/2009:
 alunos.
10. Frequenta acções de formação para além das acções creditadas para progressão na carreira? Sim ☒ Não ☐
- Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 10.1.
- 10.1. Frequenta as acções de formação:
 Regularmente ☒ Esporadicamente ☐
11. Frequenta ou frequentou alguma formação sobre alunos com português língua não materna? Não

Parte II – Conhecimentos

Reflecta um pouco acerca dos seus conhecimentos sobre a diversidade cultural e linguística e responda às questões que se seguem.

12. Tem informações sobre Educação Intercultural e sobre Português Língua Não Materna? Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 12.1 e 12.2.

12.1. Obteve essas informações:

- | | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|
| Lei de Bases do Sistema Educativo | <input type="checkbox"/> |
| Programa | <input type="checkbox"/> |
| Objectivos Gerais do 1.ºCEB | <input type="checkbox"/> |
| Acções de Formação | <input type="checkbox"/> |
| Livros da Especialidade | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Jornais e Revistas | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Outros | <input type="text"/> |

12.2. O que entende por uma Educação Intercultural? Que objectivos se procuram promover?

*"É o varo ^{espiritual} onde toda a humanidade tem bebido
quer numa perspectiva sincrónica quer diacrónica...
Us do humanismo onde "Relação" e "sentir com" recortam
o chão sob o qual os valores se "instituem".*

13. Considera que a sua prática lectiva promove uma Educação Intercultural?

Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

*Promovendo os "valores de sempre" e que atiram
o homem para "O Outro, lugar da relação, designando a
virada inesperada de um sentido antecedente, de um sentido
de possibilidades em parte codificadas, de que sentem é o con-
vocado privilegiado: língua, cultura, "corpo".*

14. A problemática da interculturalidade é assunto objecto de debate na sua escola?

Sim ☒ Não ☐

15. A interculturalidade é um valor promovido pela sua escola? Sim ☒ Não ☐

16. Conhece legislação que promova a integração escolar de alunos com português língua não materna? Sim ☒ Não ☐

17. Considera que na sua escola existe uma política de apoio às crianças com português língua não materna? Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

*Seguem o que a legislação determina e tem ela-
borado projectos que minimizam os efeitos "barreira"
que o português como língua primeira sempre contém.
Os eixos transversais têm sido uma prioridade, em
todas as actividades didácticas, com especial atenção às
vivências e culturas dos alunos recém-chegados.*

18. A escola onde lecciona possui projectos de integração escolar das crianças com português língua não materna? Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

*Existe o projecto "Ambiente com todos" 1.º ciclo
- Projecto integrador do 2.º e 3.º ciclos.*

Parte III – Representações das práticas lectivas

Reflicta um pouco sobre a sua prática lectiva.

19. Indique com uma cruz (X) as respostas que considera mais adequadas (1- nada; 2- pouco; 3- razoavelmente e 4- muito).

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Procura conhecer melhor os alunos de culturas e ou origens diferentes.			X	
Procura informar-se sobre as culturas e ou países dos alunos com português língua não materna.			X	
Contempla na sua planificação, objectivos e conteúdos que visem a integração curricular dos alunos oriundos de outros países e ou culturas.			X	
Considera que adapta os conteúdos curriculares às características e às necessidades individuais dos alunos com português língua não materna.			X	
Selecciona conteúdos e materiais com base em critérios de diversidade cultural e linguística.			X	
Desenvolve actividades que promovem a expressão e divulgação de diferentes origens e culturas.				X
Incorpora informações sobre diferentes culturas e ou países.				X
Implementa actividades/estratégias diferenciadas para alunos com português língua não materna.			X	
Dá oportunidade aos alunos com português língua não materna de expressarem aspectos relacionados com a sua origem, cultura e língua materna.			X	

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Considera que o clima de aprendizagem é respeitador da diversidade cultural e Linguística.			X	
Considera que o tempo lectivo permite implementar actividades interculturais.			X	
Considera ser um espaço propício à implementação de actividades interculturais.			X	

Parte IV – Aprendentes com português língua não materna

20. Indique com uma cruz (X) a origem dos seus alunos com português língua não materna:

- Europa (União Europeia) ☐ país: _____
- Europa (Leste) ☐ país: _____
- Europa (Outros) ☐ país: _____
- África (PALOP) ☐ país: _____
- África (Outros) ☐ país: _____
- América (do Norte) ☐ país: _____
- América (Hispanicos) ☐ país: _____
- América (Brasileiros) ☒ país: Branç
- Ásia (China) ☐ país: _____
- Ásia (Timor-Leste) ☐ país: _____
- Ásia (Outros) ☐ país: _____

21. Tendo em conta a(s) origem(s) dos alunos cuja língua materna não é o português, indique os que considera terem mais dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa. (escolha até 3 opções)

- Europa (União Europeia) ☐
- Europa (Leste) ☒
- Europa (Outros) ☐
- África (PALOP) ☐
- África (Outros) ☐
- América (do Norte) ☒
- América (Hispanica) ☐
- América (Brasil) ☐
- Ásia (China) ☒
- Ásia (Timor-Leste) ☐
- Ásia (Outros) ☐

De acordo com a(s) opção(ões) escolhidas, indique:

21.1. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades comuns, aos alunos de diferentes origens, na aprendizagem da língua portuguesa?

Dificuldades comuns:	
Pronúncia	<input checked="" type="checkbox"/>
Vocabulário	<input type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input checked="" type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input checked="" type="checkbox"/>
Outros	<u>Metacognição</u>

21.2. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades específicas mais relevantes sentidas pelos alunos não nativos na aprendizagem da língua portuguesa?

Origem dos alunos:	
Dificuldades específicas:	
Pronúncia	<input type="checkbox"/>
Vocabulário	<input type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input checked="" type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input checked="" type="checkbox"/>
Outros	<u>metacognição</u>

Origem dos alunos:	
Dificuldades específicas:	
Pronúncia	<input type="checkbox"/>
Vocabulário	<input type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>
Outros	

Origem dos alunos:	
Dificuldades específicas:	
Pronúncia	<input type="checkbox"/>
Vocabulário	<input type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>
Outros	

22. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna manifestam, geralmente, dificuldades de integração escolar? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 22.1.

22.1. As razões dessas dificuldades de integração escolar são: (escolha duas das opções que considera mais adequadas)

O desconhecimento do contexto histórico e cultural do país de acolhimento. ☐

O deficiente conhecimento da língua portuguesa. ☐

Dificuldades de aprendizagem. ☐

Dificuldades de relacionamento com os colegas e ou professores. ☐

Problemas socioeconómicos. ☐

Choques culturais. ☐

Diferenças religiosas. ☐

Outros _____

23. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna são bem acolhidos:

23.1. Pelos colegas de turma? Sim ☒ Não ☐

23.2. Pelos restantes alunos da escola? Sim ☒ Não ☐

23.3. Pelos professores? Sim ☒ Não ☐

Obrigada pela colaboração.

Docente X



Universidade de Aveiro

Este questionário destina-se a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

As respostas a este questionário são essenciais e deverão fornecer elementos para um estudo de caso que permitirá desenvolver a dissertação de Mestrado em Gestão Curricular, na Universidade de Aveiro, sobre Português Língua Não Materna: representações de professores do 1.º CEB.

Esta investigação diz respeito ao apuramento dos conhecimentos de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e das representações que fazem das suas práticas lectivas relativas ao processo de ensino e de aprendizagem de crianças cujo português não é língua materna.

A confidencialidade das respostas é garantida.

Agradecemos desde já a sua colaboração, imprescindível para desenvolver este estudo de caso.

Mestranda: Sónia Pereira;

Orientadora de mestrado: Dra. Maria Helena Ançã.

Parte I – Identificação do(a) docente

1. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☒
2. Idade:

< 30 anos	<input type="checkbox"/>
30 – 39 anos	<input type="checkbox"/>
40 – 49 anos	<input checked="" type="checkbox"/>
50 – 59 anos	<input type="checkbox"/>
> 60 anos	<input type="checkbox"/>
3. Nacionalidade: Portuguesa
4. Língua materna: Português
5. Alguma vez viveu no estrangeiro? Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 5.1, 5.2, 5.3 e 5.4.

- 5.1. Onde? _____
- 5.2. Durante quanto tempo? _____
- 5.3. Por motivos: Profissionais ☐ Pessoais ☐ Turísticos ☐
Outros _____
- 5.4. Dê exemplos concretos, positivos ou não, dessa experiência.

6. Habilitações literárias: Magistério Primário e Curso de Pós. Formação

7. Anos de serviço:

< 5 anos	<input type="checkbox"/>
5 – 15 anos	<input type="checkbox"/>
16 – 25 anos	<input type="checkbox"/>
26 – 35 anos	<input checked="" type="checkbox"/>
> 35 anos	<input type="checkbox"/>

8. Ano de escolaridade que lecciona: 1º ano
9. Número de alunos com português língua não materna no ano lectivo 2008/2009:
 alunos.
10. Frequenta acções de formação para além das acções creditadas para progressão na carreira? Sim ☐ Não ☒
- Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 10.1.
- 10.1. Frequenta as acções de formação:
 Regularmente ☐ Esporadicamente ☐
11. Frequenta ou frequentou alguma formação sobre alunos com português língua não materna? Não

Parte II – Conhecimentos

Reflecta um pouco acerca dos seus conhecimentos sobre a diversidade cultural e linguística e responda às questões que se seguem.

12. Tem informações sobre Educação Intercultural e sobre Português Língua Não Materna? Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, preencha as questões 12.1 e 12.2.

12.1. Obteve essas informações:

- | | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|
| Lei de Bases do Sistema Educativo | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Programa | <input type="checkbox"/> |
| Objectivos Gerais do 1.º CEB | <input type="checkbox"/> |
| Acções de Formação | <input type="checkbox"/> |
| Livros da Especialidade | <input type="checkbox"/> |
| Jornais e Revistas | <input type="checkbox"/> |
| Outros | <input type="text"/> |

12.2. O que entende por uma Educação Intercultural? Que objectivos se procuram promover?

13. Considera que a sua prática lectiva promove uma Educação Intercultural?

Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

14. A problemática da interculturalidade é assunto objecto de debate na sua escola?

Sim ☒ Não ☐

15. A interculturalidade é um valor promovido pela sua escola? Sim ☒ Não ☐

16. Conhece legislação que promova a integração escolar de alunos com português língua não materna? Sim ☐ Não ☒

17. Considera que na sua escola existe uma política de apoio às crianças com português língua não materna? Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

As crianças usufruem de apoio educativo e são incentivadas a participarem em projectos específicos/actividades.

18. A escola onde lecciona possui projectos de integração escolar das crianças com português língua não materna? Sim ☒ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, dê um exemplo concreto.

Não estou bem dentro desses projectos pois não tenho alunos nesse situação.

Parte III – Representações das práticas lectivas

Reflicta um pouco sobre a sua prática lectiva.

19. Indique com uma cruz (X) as respostas que considera mais adequadas (1- nada; 2- pouco; 3- razoavelmente e 4- muito).

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Procura conhecer melhor os alunos de culturas e ou origens diferentes.				
Procura informar-se sobre as culturas e ou países dos alunos com português língua não materna.				
Contempla na sua planificação, objectivos e conteúdos que visem a integração curricular dos alunos oriundos de outros países e ou culturas.				
Considera que adapta os conteúdos curriculares às características e às necessidades individuais dos alunos com português língua não materna.				
Selecciona conteúdos e materiais com base em critérios de diversidade cultural e linguística.				
Desenvolve actividades que promovem a expressão e divulgação de diferentes origens e culturas.				
Incorpora informações sobre diferentes culturas e ou países.				
Implementa actividades/estratégias diferenciadas para alunos com português língua não materna.				
Dá oportunidade aos alunos com português língua não materna de expressarem aspectos relacionados com a sua origem, cultura e língua materna.				

Nas aulas que lecciona:	1	2	3	4
Considera que o clima de aprendizagem é respeitador da diversidade cultural e Linguística.				
Considera que o tempo lectivo permite implementar actividades interculturais.				
Considera ser um espaço propício à implementação de actividades interculturais.				

Parte IV – Aprendentes com português língua não materna

20. Indique com uma cruz (X) a origem dos seus alunos com português língua não materna:

- | | | |
|-------------------------|--------------------------|-------------|
| Europa (União Europeia) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Europa (Leste) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Europa (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| África (PALOP) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| África (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (do Norte) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (Hispanicos) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| América (Brasileiros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Ásia (China) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Ásia (Timor-Leste) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |
| Ásia (Outros) | <input type="checkbox"/> | país: _____ |

21. Tendo em conta a(s) origem(s) dos alunos cuja língua materna não é o português, indique os que considera terem mais dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa. (escolha até 3 opções)

- Europa (União Europeia) ☐
- Europa (Leste) ☐
- Europa (Outros) ☐
- África (PALOP) ☐
- África (Outros) ☐
- América (do Norte) ☐
- América (Hispanica) ☐
- América (Brasil) ☐
- Ásia (China) ☐
- Ásia (Timor-Leste) ☐
- Ásia (Outros) ☐

De acordo com a(s) opção(ões) escolhidas, indique:

21.1. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades comuns, aos alunos de diferentes origens, na aprendizagem da língua portuguesa?

Dificuldades comuns:	
Pronúncia	<input type="checkbox"/>
Vocabulário	<input type="checkbox"/>
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>
Preposição	<input type="checkbox"/>
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>
Outros _____	

21.2. Quais dos seguintes aspectos considera serem dificuldades específicas mais relevantes sentidas pelos alunos não nativos na aprendizagem da língua portuguesa?

Origem dos alunos:		
Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input type="checkbox"/>	
Vocabulário	<input type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>	
Preposição	<input type="checkbox"/>	
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>	
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>	
Outros _____		

Origem dos alunos:		
Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input type="checkbox"/>	
Vocabulário	<input type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>	
Preposição	<input type="checkbox"/>	
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>	
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>	
Outros _____		

Origem dos alunos:		
Dificuldades específicas:		
Pronúncia	<input type="checkbox"/>	
Vocabulário	<input type="checkbox"/>	
Estrutura da frase	<input type="checkbox"/>	
Preposição	<input type="checkbox"/>	
Flexão nominal	<input type="checkbox"/>	
Flexão verbal	<input type="checkbox"/>	
Outros _____		

22. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna manifestam, geralmente, dificuldades de integração escolar? Sim ☐ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, preencha a questão 22.1.

22.1. As razões dessas dificuldades de integração escolar são: (escolha duas das opções que considera mais adequadas)

O desconhecimento do contexto histórico e cultural do país de acolhimento. ☐

O deficiente conhecimento da língua portuguesa. ☐

Dificuldades de aprendizagem. ☐

Dificuldades de relacionamento com os colegas e ou professores. ☐

Problemas socioeconómicos. ☐

Choques culturais. ☐

Diferenças religiosas. ☐

Outros _____

23. Na sua opinião, os alunos com português língua não materna são bem acolhidos:

23.1. Pelos colegas de turma? Sim ☐ Não ☐

23.2. Pelos restantes alunos da escola? Sim ☐ Não ☐

23.3. Pelos professores? Sim ☐ Não ☐

Obrigada pela colaboração.